

MASTER'S THESIS

De Relatie tussen Professionaliseringsactiviteiten en Lesgedrag in het Voortgezet Onderwijs.

Laverman-Westra, Andreke

Award date:
2020

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 06. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



De Relatie tussen Professionaliseringsactiviteiten en Lesgedrag in het Voortgezet Onderwijs

The Relationship between Professionalization Activities and Teaching in Secondary Education

Andreke W. Laverman-Westra

Master Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

Datum: 13 augustus 2020

Naam begeleider: Prof. dr. R. L. (Rob) Martens & prof. dr. P. J. J. (Sjef) Stijnen

Samenvatting

Achtergrond - Veel professionaliseringsactiviteiten zijn gericht op het veranderen van lesgedrag van leraren, maar het is de vraag of er een directe relatie is tussen professionaliseringsactiviteiten en lesgedrag. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van categorieën van professionalisering van leraren zoals formele en informele, externe en interne, en individuele en collectieve professionalisering, zoals genoemd door Van Veen, Zwart, Meirink, en Verloop (2010). Voor lesgedrag is gebruik gemaakt van de onderverdeling tussen instructiegericht en gedragsgericht lesgedrag, zoals genoemd door Reddy, Dudek, Fabiano, en Peters (2015).

Doel - Omdat er nauwelijks onderzoek is gedaan naar een directe relatie tussen professionaliseringsactiviteiten en lesgedrag, is gekozen voor een exploratieve benadering waarmee is getracht een eerste inzicht te krijgen in de samenhang tussen professionaliseringsactiviteiten en lesgedrag van leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland. De onderzoeksvraag luidt: Wat is de samenhang tussen professionaliseringsactiviteiten van leraren en het door leraren gerapporteerd lesgedrag?

Deelnemers, onderzoeksontwerp en procedure – Vanwege het exploratieve karakter van het onderzoek is gewerkt met een *mixed method design*. Het kwantitatieve deel, een online vragenlijst over professionaliseringsactiviteiten en lesgedrag, is uitgevoerd onder 124 leraren verspreid over 20 scholen voor voortgezet onderwijs in de regio midden Nederland. In navolging op dit onderzoek is het kwalitatieve deel, een telefonisch interview, uitgevoerd onder 13 leraren die ook deel hadden genomen aan het kwantitatieve deel. Deze leraren konden zich hiervoor vrijwillig opgeven via de vragenlijst.

Meetinstrumenten - De vragenlijst over professionaliseringsactiviteiten is opgesteld aan de hand van de categorieën van Van Veen et al. (2010). Voor het meten van het lesgedrag is gebruik gemaakt van een Nederlandse vertaling van de *Classroom Strategies Scale – Teacher Form* van Reddy et al. (2015). Bij het telefonisch interview is gebruik gemaakt van een gespreksleidraad die is opgesteld naar aanleiding van de resultaten van het kwantitatieve deel.

Resultaten - Uit de resultaten van het kwantitatieve deel van het onderzoek blijkt dat professionaliseringsactiviteiten die vallen onder een gecombineerde categorie van informele, individuele en interne professionalisering negatief samenhangen met gedragsgericht lesgedrag. Dit geldt niet voor leraren die voornamelijk lesgeven aan het vwo, bij wie juist een positieve samenhang tussen deze gecombineerde categorie en instructiegericht lesgedrag is waargenomen. Het leren van naaste collega's toont een negatieve samenhang met zowel instructiegericht als gedragsgericht lesgedrag. Er is geen samenhang gevonden tussen formele, collectieve of externe professionalisering

en lesgedrag. Uit de kwalitatieve resultaten komt naar voren dat activiteiten die passen bij de eigen leerstijl en praktische toepasbaar zijn in de eigen lessen als effectief worden ervaren.

Conclusie – De gevonden samenhang tussen professionaliseringsactiviteiten en lesgedrag is niet overtuigend omdat er veel interveniërende factoren naar voren zijn gekomen in de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten, zoals bijvoorbeeld opleiding, onderwijstype, ervaring, vakspecifieke behoeften, persoonlijke leerbehoeften, teamsamenstelling en de mate waarin leraren betrokken worden bij professionalisering op school. Deze complexiteit maakt het moeilijk om een directe relatie tussen professionalisering en lesgedrag aan te tonen, maar bevestigt ook hoe lastig het is voor schoolleiders om te sturen op de effectiviteit van de professionele ontwikkeling van leraren.

Keywords: professionalization, professional development, teachers, secondary education, teaching, teacher learning, self-report

The Relationship between Professionalization Activities and Teaching in Secondary Education

Andreke W. Laverman-Westra

Summary

Background – Many professionalization activities are aimed at changing teachers' classroom practices, but the question is whether there is a direct relationship between professionalization activities and teaching. For this research, categories of teachers' professionalization, such as formal and informal, external and internal, and individual and collective activities were used, as mentioned by Van Veen, Zwart, Meirink, and Verloop (2010). Teaching strategies were divided into instructional and behavioral management strategies, as mentioned by Reddy, Dudek, Fabiano, and Peters (2015).

Aim – Because hardly any research has been done into a direct relationship between professionalization activities and teaching, an exploratory approach has been chosen which attempts to gain a first insight into the connection between professionalization activities and teachers' classroom practices in secondary education in the Netherlands. The research question is: What is the relationship between the professionalization activities of teachers and teachers' classroom practices reported by teachers?

Participants, design and procedure – Due to the exploratory nature of the research, a mixed method design was used. The quantitative part, an online survey about professionalization activities and teachers' classroom practices, was carried out among 124 teachers, spread over 20 schools for secondary education in a central region in the Netherlands. Following on from this research, the qualitative part, a telephone interview, was conducted among 13 teachers who also participated in the quantitative part. These teachers could voluntarily register for this via the survey.

Measures – The questionnaire about professionalization activities was drawn up based on the categories of Van Veen et al. (2010). A Dutch translation of the *Classroom Strategies Scale - Teacher Form* by Reddy et al. (2015) was used to measure teachers' classroom practices. An open-ended questionnaire, drawn up based on the results of the quantitative part, was used for the telephone interview.

Results – The results of the quantitative part of the research show that professionalization activities that fit within a combined category of informal, individual and internal professionalization are negatively associated with behavioral management strategies. This does not apply to teachers who mainly teach at the pre-university education, for whom a positive correlation between this combined category and instructional strategies has been observed. Learning from close colleagues shows a negative relationship with both instructional and behavioral management strategies. No correlation was found between formal, collective and external professionalization and teachers' classroom

practices. The qualitative results show that activities that fit in with one's own learning style and that are applicable in one's own lessons are experienced as effective.

Conclusion – The correlation found between professionalization activities and teachers' classroom practices is not convincing, because many intervening factors have emerged in the quantitative and qualitative results, such as teachers' education, type of education, experience, subject-specific needs, personal learning needs, team composition and the extent to which teachers are involved in professionalization activities at school. This complexity makes it difficult to demonstrate a direct relationship between professionalization and teaching, but also confirms how difficult it is for school leaders to focus on the effectiveness of the professional development of both the individual teacher and the teams.

Keywords: professionalization, professional development, teachers, secondary education, teaching, teacher learning, self-report

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Summary	4
1. De Relatie tussen Professionaliseringsactiviteiten en Lesgedrag in het Voortgezet Onderwijs.....	8
1.1 Inleiding.....	8
1.2 Theoretische kader	9
1.2.1 Professionalisering van leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland	9
1.2.2 Lesgedrag.....	15
1.3 Onderzoeksvraag	17
2. Methode	18
2.1 Ontwerp.....	18
2.2 Onderzoeksgroep	18
2.3 Materialen	19
2.3.1 Kwantitatieve deel.....	19
2.3.2 Kwalitatieve deel	21
2.4 Procedure	21
2.4.1 Kwantitatieve deel.....	21
2.4.2 Kwalitatieve deel	22
2.5 Analyse	22
2.5.1 Kwantitatieve deel.....	22
2.5.2 Kwalitatieve deel	24
3. Resultaten	25
3.1 Beschrijvende statistieken	25
3.1.1 Kwantitatieve deel.....	25
3.1.2 Kwalitatieve deel	27
3.2 Informele, individuele, interne professionalisering en lesgedrag	27
3.2.1 Samenhang per onderwijstype.....	29
3.3 Individuele, externe professionalisering en lesgedrag	29
3.4 Collectieve, interne professionalisering en lesgedrag	31
4. Conclusie en discussie	32
4.1 Professionalisering en lesgedrag	34
4.2 Maatschappelijke en theoretische relevantie en praktische toepasbaarheid.....	37
4.3 Beperkingen van dit onderzoek.....	39
4.4 Suggesties voor vervolgonderzoek	40
5. Referenties	41
Bijlage A	44
Bijlage B.....	50

Bijlage C.....	57
Bijlage D	59
Bijlage E.....	63
Bijlage F.....	64
Bijlage G	65

1. De Relatie tussen Professionaliseringsactiviteiten en Lesgedrag in het Voortgezet Onderwijs

1.1 Inleiding

Welke leraar herkent het niet: de zoveelste scholing of studiedag, maar het gevoel dat er uiteindelijk niet veel verandert in de lessen van morgen? En welke schoolleider herkent het niet: er is een prachtig professionaliseringstraject ingezet, maar in de lessen blijkt er weinig van terecht te komen? De kwaliteit van het lesgedrag van de leraar is de sleutel tot de kwaliteit van onderwijs (Hattie, 2015). Het is daarom van belang om te onderzoeken hoe dit lesgedrag kan worden beïnvloed. De meest voor de hand liggende manier van beïnvloeden is professionalisering (Creemers et al., 2014). Dit onderzoek gaat over professionalisering op het voortgezet onderwijs omdat 10% van de lumpsum in het voortgezet onderwijs naar professionalisering gaat (VO-raad, 2020) en dit in de realiteit niet vanzelfsprekend leidt tot gewenste verandering in lesgedrag van de leraar of verbetering van leerresultaten van de leerlingen (McChesney & Aldridge, 2018; Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Het is belangrijk dat leraren de kans krijgen om hun kennis en vaardigheden uit te breiden zodat ze hun lespraktijk verbeteren, aangezien leraren een grote invloed hebben op het leerproces van leerlingen (Hattie, 2015; McChesney & Aldridge, 2018). Om kennis en vaardigheden uit te breiden kunnen diverse vormen van professionalisering relevant zijn (Creemers et al., 2014; Inspectie van het Onderwijs, 2013; McChesney & Aldridge, 2018; VO-raad, 2020; VO-raad & Ministerie OC&W, 2018).

Een conclusie uit het onderzoek van Van Veen et al. (2010) was dat de transfer van opgedane kennis en vaardigheden naar verandering in lesgedrag niet vanzelfsprekend is. Er is onderzoek gedaan naar welke aspecten van professionalisering het lesgedrag van leraren kunnen beïnvloeden (Inspectie van het Onderwijs, 2013; März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, & Geijssel, 2017; Van Veen et al., 2010). Deze resultaten geven echter geen antwoord op de vraag hoe de gangbare en beschikbare vormen van professionalisering van leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland het lesgedrag beïnvloeden. Om professionalisering te evalueren zijn verschillende tools ontwikkeld (Evers, Kreijns, & Van der Heijden, 2016; McChesney & Aldridge, 2018). Om specifiek de kwaliteit van lesgedrag te onderzoeken zijn er instrumenten ontwikkeld die gebruikt kunnen worden door observanten of door de leraar zelf (e-Loo, z.d.; Reddy, Dudek, Fabiano, & Peters, 2015). In de praktijk blijkt dat scholen nauwelijks onderzoeken of professionalisering heeft bijgedragen aan gewenste verandering van lesgedrag van docenten of verbetering van leerresultaten van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2019; McChesney & Aldridge, 2018; Van Veen et al., 2010).

Het doel van dit onderzoek is om een eerste inzicht te krijgen in de samenhang tussen een aantal gangbare professionaliseringsactiviteiten en het lesgedrag van leraren in het Nederlandse

voortgezet onderwijs. Om inzicht te krijgen over lesgedrag in het totale spectrum van het voortgezet onderwijs, is dit onderzoek uitgezet in een brede onderwijsorganisatie waarin alle onderwijstypen vertegenwoordigd zijn. Hierdoor is het mogelijk om verschillen tussen de onderwijstypen op te merken. Meer kennis over de relatie tussen professionalisering en lesgedrag kan wellicht leiden tot een betere transfer van professionalisering naar de onderwijspraktijk, hetgeen kan bijdragen aan de kwaliteit van onderwijs en uiteindelijk het verbeteren van de onderwijsresultaten (Inspectie van het Onderwijs, 2013; Van Veen et al., 2010). Omdat er nog onvoldoende onderzoek gedaan is naar de samenhang tussen gangbare professionaliseringsactiviteiten en lesgedrag, waarbij verschillende aspecten van professionalisering verenigd zijn, heeft dit onderzoek een exploratief karakter.

1.2 Theoretische kader

In dit theoretisch kader wordt een omschrijving gegeven van professionalisering van leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland en lesgedrag. Verschillende vormen van professionalisering worden toegelicht en in de paragraaf over lesgedrag wordt ingegaan op het instructiegericht en gedragsgericht handelen van de leraar.

1.2.1 Professionalisering van leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland

Professionalisering van leraren kan worden gedefinieerd als formele of informele scholingsactiviteiten die gericht zijn op het verbeteren of vergroten van de kennis en vaardigheden van leraren, met als uiteindelijk doel om onderwijsresultaten te verbeteren (Inspectie van het Onderwijs, 2013; McChesney & Aldridge, 2018; Van Veen et al., 2010; VO-raad, 2020; Evers et al., 2016). In de literatuur worden verschillende termen gebruikt voor professionalisering, zoals deskundigheidsbevordering, professionele ontwikkeling, scholing, leren, innoveren en het werken aan bekwaamheid. In deze thesis wordt voor de leesbaarheid steeds de term professionalisering gebruikt en zijn de professionaliseringsactiviteiten onderverdeeld in formele of informele, collectieve (d.w.z. schoolbreed of in team- of sectieverband uitgevoerd) of individuele scholingsactiviteiten die in de school (intern) of buiten de school (extern) plaatsvinden (Evers et al., 2016; Van Veen et al., 2010; Robbers & Vermeulen, 2018). De definities en onderlinge verschillen worden hieronder uitgewerkt. In deze indeling zijn de categorieën van Kwakman (2003), zoals verdiepen, experimenteren, reflecteren en samenwerken te herkennen. Deze zijn niet als zodanig gebruikt aangezien dit onderzoek zich richt op professionaliseringsactiviteiten in plaats van professionaliseringskenmerken.

Professionaliseringsactiviteiten zijn onder andere bedoeld voor en gericht op het “verbeteren” van het lesgedrag van de leraar (Van Veen et al., 2010). Uit eerder onderzoek blijkt dat nog onvoldoende kan worden aangetoond dat diverse vormen van professionalisering ook daadwerkelijk leiden tot verandering in lesgedrag van leraren (Frietman, Kennis, & Hövels, 2010; McChesney & Aldridge, 2018). Zoals omschreven in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (2017),

heeft professionalisering van leraren primair als doel om basiskennis en vaardigheden op niveau te krijgen, te houden of verder te ontwikkelen. De minimale eisen die aan alle leraren in alle typen van het voortgezet onderwijs gesteld worden, zijn in Nederland vastgesteld in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (2017). Leraren hebben de plicht om zichzelf bij te scholen (wet BIO, 2013) en in de CAO voor het vo is vastgelegd dat 10% van de personele lumpsum moet worden besteed aan professionalisering (VO-raad, 2020). Voor de individuele professionalisering krijgt een leraar bij een volledige baan 83 klokuren en een budget van 600 euro om naar eigen inzicht te besteden. Afspraken op individueel niveau zouden moeten worden vastgelegd in een persoonlijk professionaliseringsplan (VO-raad, 2020). De meeste scholen voldoen aan het inzetten van deze verplichte uren voor professionalisering (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Naast de standaard ruimte voor professionalisering zijn er nog een tweetal manieren om, op individuele basis, middelen te krijgen voor professionalisering zoals de lerarenbeurs of het Leraren Ontwikkel Fonds (LOF).

Formele en informele professionalisering

Met formele professionalisering worden in dit onderzoek professionaliseringsactiviteiten bedoeld waarbij sprake is van specifieke leerdoelen, waarover formele afspraken zijn tussen school en de leraar of leraren en waarvoor een certificaat of een bewijs van deelname behaald kan worden (Frietman et al., 2010; Van Veen et al., 2010). In lijn met deze definitie (Van Veen et al., 2010; Frietman et al., 2010) worden in dit onderzoek professionaliseringsactiviteiten als studie, studiedagen en cursussen, maar ook lesbezoeken van leidinggevenden aangemerkt als vormen van formele professionalisering. Formele professionaliseringsactiviteiten hebben meestal een “traditioneel” karakter. Hiermee wordt bedoeld dat de leraar een min of meer passieve rol heeft en de inhoud niet direct gekoppeld is aan de specifieke onderwijspraktijk en leerbehoefte van de leraar (Evers et al., 2016; Frietman et al., 2010; Van Veen et al., 2010). Daarbij wordt formele professionalisering meestal gestuurd door bijvoorbeeld de schoolleiding of een onderwijsinstelling, waarbij de leraar minder controle heeft over zijn eigen leerproces (Robbers & Vermeulen, 2018). Professionaliseringsactiviteiten die centraal aangeboden worden, lijken de beroepskennis nauwelijks te beïnvloeden (Evers, Kreijns, Van der Heijden, & Gerrichhauzen, 2011), hoewel korte cursussen op de werkvloer wel de professionele ontwikkeling kunnen stimuleren (Evers et al., 2016).

Rond de definiëring van informele professionalisering zijn verschillende opvattingen in de wetenschappelijke literatuur. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de definitie van Frietman et al. (2010) waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen het leren van leraren in een intentioneel en in een niet-intentioneel kader. Informele professionalisering in een niet-intentioneel kader betreft leersituaties waarbij ongemerkt en spontaan geleerd wordt (Frietman et al., 2010), zoals ook genoemd door Van Veen et al. (2010). In dit onderzoek wordt echter met informele professionalisering alleen de

intentioneel ingezette professionaliseringsactiviteiten bedoeld waarbij er geen diploma of certificaat behaald kan worden en waarover geen formele afspraken zijn gemaakt tussen de school en de leraar (Frietman et al., 2010). Scholen kunnen dit informeel leren stimuleren door het intentioneel inzetten van professionaliseringsactiviteiten zoals bijvoorbeeld collegiale consultatie of visitatie, deelnemen aan netwerken of professionele leergemeenschappen, en het voeren van ontwikkelgesprekken. Er wordt veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van informeel leren op de werkvloer (März et al., 2017; Ning, Shuang, & Jia-Yuan, 2018; Robbers, & Vermeulen, 2018), maar de opbrengsten voor het onderwijs (het lesgedrag leraren en de leerlingresultaten) kunnen uiteenlopen (März et al., 2017). Informele professionalisering ontstaat meestal vanuit een urgente en relevante leervraag waarop een antwoord gezocht wordt dat passend is bij de specifieke onderwijspraktijk. Hierdoor heeft informele professionalisering als voordeel dat de kennis meestal gratis en relatief snel beschikbaar is (Frietman et al., 2010).

Omdat er enige wederkerigheid tussen formele en informele professionalisering bestaat, sluiten deze twee vormen van professionalisering elkaar niet altijd helemaal uit (Evers et al., 2011; Robbers & Vermeulen, 2018). Bijvoorbeeld, als leraren de kennis uit hun cursus gebruiken bij het ontwerpen van onderwijs in een ontwikkelgroep of professionele leergemeenschap in het team op school. Bovendien kunnen beide vormen van professionalisering elkaar versterken (Frietman et al., 2010; Robbers & Vermeulen, 2018). Bij informele vormen van professionaliseringsactiviteiten is de intrinsieke motivatie en betrokkenheid van leraren over het algemeen groter, maar zowel formele als informele vormen van professionalisering kunnen de kennis, overtuigingen en vaardigheden van leraren beïnvloeden (Jansen in de Wal, Den Brok, Hooijer, Martens, & Van den Beemt, 2014; Klaijnsen, Vermeulen, & Martens, 2018). De randvoorwaarden die aan beide vormen van professionalisering gesteld worden zijn bepalend of een individuele leraar daadwerkelijk tot leren en ontwikkelen komt (Klaijnsen et al., 2018). Als er binnen formele vormen van professionalisering ruimte is voor autonomie van de leraar en positieve ondersteuning van collega's of leidinggevendens geboden wordt, zullen leraren meer intrinsieke motivatie ervaren voor een verdere ontwikkeling in informele leersituaties (Jansen in de Wal, Van den Beemt, Martens, & Den Brok, 2020; Klaijnsen et al., 2018). Hoe informele en formele professionaliseringsactiviteiten die intern of extern georganiseerd zijn en individueel of collectief genoten worden zich tot elkaar verhouden, is nog niet onderzocht.

Collectieve en individuele professionalisering

Professionalisering kan plaatsvinden op individuele basis, per kleine groep, per team of vaksectie of in een collectief traject. Gezamenlijke deelname, samenwerking, interactie, discussie en onderlinge feedback zijn krachtige eigenschappen van professionalisering (Ning et al., 2018). Een gezamenlijk gevoel van verantwoordelijkheid voor de professionele ontwikkeling is een belangrijk aspect, wat

bijdraagt aan de effectiviteit van professionalisering (Van Veen et al., 2010). Ondanks dat moet gezamenlijkheid in leren niet worden gezien als een voorwaarde voor duurzame professionalisering (März et al., 2017). Het combineren van collectieve en individuele leermomenten kan de professionele ontwikkeling van leraren juist versterken (Ning et al., 2018). In dit onderzoek zijn alle vormen waarbij leraren samen met collega's hebben deelgenomen aan een vorm van professionalisering opgevat als collectieve professionalisering.

De individuele vormen van professionalisering zijn professionaliseringsactiviteiten waaraan de leraar deelneemt op individuele basis, onafhankelijk van zijn collega's. Dit heeft als voordeel dat de keuze van de professionalisering meestal is afgestemd op de specifieke behoefte van de leraar (Van Veen et al., 2010). Er wordt aangenomen dat de transfer naar de onderwijspraktijk lastiger te maken is dan wanneer de leraar samen met directe collega's deelneemt aan een professionaliseringstraject (Van Veen et al., 2010). Individuele vormen van professionalisering zijn veelal externe vormen van professionalisering, maar ook intern kan de leraar deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten.

Of collectieve of individuele professionalisering de voorkeur heeft, hangt af van het doel van de professionalisering, de teamsamenstelling en de voorkeur van de leraar (Jansen in de Wal et al., 2014). Sommige leraren hebben een sterke behoefte aan autonomie en zijn goed in staat om professionalisering te organiseren die op hun persoonlijke behoefte is afgestemd. Als deze leraren hiervoor de ruimte en het vertrouwen krijgen, verhoogt dit meestal de motivatie om te leren (Jansen in de Wal et al., 2014). Toch is het soms nodig om een heel team een professionaliseringstraject aan te bieden om bijvoorbeeld een schoolbrede innovatie te ondersteunen. Voor collectieve professionalisering is het belangrijk dat leraren een gevoel van veiligheid en betrokkenheid hebben bij elkaar. Daarnaast is het belangrijk dat er ook tijd vrijgemaakt wordt om daadwerkelijk samen te kunnen leren en ontwikkelen. De school moet zorgen dat aan de sociale en praktische voorwaarden wordt voldaan (Jansen in de Wal et al., 2014). En net als bovengenoemd, is nog niet onderzocht hoe individuele en collectieve professionaliseringsactiviteiten zich tot elkaar verhouden, als ze onderverdeeld worden in formele of informele professionaliseringsactiviteiten die intern of extern georganiseerd zijn.

Interne en externe professionalisering

Professionaliseringsactiviteiten kunnen buiten de school (extern) of op de school zelf (intern) georganiseerd worden. De afgelopen jaren is er steeds meer aandacht voor het leren op de werkvloer omdat steeds meer onderzoeken laten zien dat leren op de werkvloer een krachtige manier is van professionalisering (Evers et al., 2016; Geldens & Popeijus, 2014; Robbers & Vermeulen, 2018). Leren op de werkvloer wordt gedefinieerd als op de werkvloer gesitueerde professionalisering waarbij twee of meer leraren betrokken zijn (Geldens & Popeijus, 2014), in dit onderzoek verder omschreven

als interne professionalisering. Deze definitie zou betekenen dat interne professionalisering per definitie altijd een collectieve vorm van professionalisering is. In de praktijk is dit echter niet altijd zo (Van Veen et al., 2010). Of interne professionalisering effectiever is dan externe professionalisering voor het veranderen van het lesgedrag van leraren, is nog onvoldoende aangetoond (Geldens & Popeijus, 2014; Van Veen et al., 2010). Wel ligt het voor de hand dat interne professionalisering makkelijker afgestemd kan worden op de dagelijkse praktijk van de leraren. Maar nog steeds is dit geen garantie dat de leraar ook daadwerkelijk de transfer maakt naar een verandering in zijn lesgedrag (Van Veen et al., 2010). In de praktijk is interne professionalisering, vooral als deze centraal aangeboden wordt, vaak minder gericht op vakinhoudelijke onderwerpen, terwijl vakinhoudelijke professionalisering vaak als effectief wordt ervaren (Van Veen et al., 2010). Door vakinhoudelijke professionalisering op de werkvloer te laten plaatsvinden, kan de vertaling naar de werkvloer direct afgestemd worden op de cultuur en de doelgroep van de school. Hiermee wordt het aantal stappen dat een leraar moet zetten om de professionalisering te vertalen naar de eigen onderwijspraktijk verminderd.

Alle professionaliseringsactiviteiten die op een externe locatie en dus buiten de werkvloer plaatsvinden, worden in dit onderzoek verder aangeduid als externe professionalisering. Externe professionalisering wordt meestal geassocieerd met traditionele vormen van professionalisering. In de praktijk kunnen vormen van interne en externe professionalisering natuurlijk ook gecombineerd worden. Bijvoorbeeld als de kennis uit vakliteratuur meegenomen wordt in collegiale overleggen op school of als leraren de kennis uit hun studie gebruiken bij het ontwerpen van onderwijs in een ontwikkelgroep of professionele leergemeenschap in het team op de locatie. Een ander voorbeeld waarbij een combinatie gemaakt wordt van interne en externe professionalisering is het coachingstraject vanuit het Leraren Ontwikkel Fonds (LOF). Leraren worden door dit fonds ondersteund in de initiatieven die ze nemen om het onderwijs te verbeteren. Daarnaast worden deze leraren gestimuleerd om hun kennis te delen met andere leraren en op die manier van en met elkaar te leren. Het LOF wil juist een verbinding leggen tussen onderwijsonderzoek en de werkvloer en probeert hiermee het “gat” tussen een formele, externe leersituatie en de onderwijspraktijk te overbruggen. In de praktijk zijn er verschillende gradaties van interne en externe professionalisering. Als een school besluit om teambreed een externe scholing te volgen, krijgt de scholing al meer een intern karakter. Ditzelfde geldt voor een grote school die intern een scholing organiseert voor individuele leraren die slechts een individueel doel hebben en geen gedeelde verantwoordelijkheid naar de onderwijspraktijk ervaren. Hierbij krijgt de scholing al snel een extern karakter. Er is nog onvoldoende onderzoek gedaan naar hoe interne en externe professionaliseringsactiviteiten zich tot elkaar verhouden, als ze tevens onderverdeeld kunnen worden in formele of informele, en individuele of collectieve professionaliseringsactiviteiten.

Effectiviteit van professionalisering

In het voorgaande zien we dat de verschillende categorieën en vormen van professionalisering voor- en nadelen hebben en onder bepaalde voorwaarden effectief kunnen zijn. Het lijkt afhankelijk van de situatie, het doel of individuele eigenschappen en voorkeuren van leraar, welke categorie de voorkeur heeft. De effectiviteit en de resultaten van de professionalisering hangen af van meerdere factoren (Maass & Engeln, 2018). Zo beschrijft de *theory of improvement* dat de onderlinge relatie tussen verschillende aspecten van de professionalisering, zoals manier van aanpak, kennis en attitude van de leraar, pedagogisch en didactisch handelen van de leraar, en de onderwijsresultaten van leerlingen geanalyseerd moet worden om de effectiviteit van de professionaliseringsactiviteiten te kunnen verklaren (Van Veen et al., 2010). Volgens Evers et al. (2011) wordt de effectiviteit tevens beïnvloed door de organisatie kenmerken van de school en de arbeidsomstandigheden. Volgens Maass en Engeln (2018) kan de effectiviteit van professionalisering worden gemeten in een aantal domeinen: de overtuiging van de leraar, de kennis van de leraar, het lesgedrag van de leraar, de opbrengsten van de leerlingen en de waargenomen eigenschappen van de didactische theorie. Uiteindelijk is professionalisering van leraren pas effectief als de kwaliteit van het onderwijs, de lessen en het lesgedrag verbetert en dit uiteindelijk resulteert in verbetering van de leerresultaten van leerlingen, zoals succesvolle doorstroming, diplomering en examencijfers (Inspectie van het Onderwijs, 2013; Van Veen et al., 2010).

Eerder onderzoek was gericht op het in kaart brengen van de verschillende aspecten van professionalisering of de effectiviteit van één specifiek aspect op het leren van leraren. Uit de literatuur blijkt onvoldoende welke categorieën de voorkeur hebben voor een direct effect op het lesgedrag van leraren of hoe effectief de professionaliseringsactiviteiten uit het gangbare professionaliseringsaanbod zijn voor het lesgedrag van leraren in Nederland. Uit de literatuur blijkt tevens onvoldoende hoe verschillende vormen van professionalisering zich verhouden tot elkaar in de verschillende onderwijstypen. Aangezien de verschillende onderwijstypen op het voortgezet onderwijs nogal uiteenlopen, zullen de doelstellingen wat betreft inhoud en vaardigheden verschillen, zoals ook de manier waarop leerlingen op verschillende onderwijstypen deze kennis en vaardigheden aanleren. In voorgaande onderzoeken is de aanwezigheid van verschillende onderwijstypen binnen één school of onderwijsorganisatie wel opgemerkt, maar zijn de resultaten niet zijn uitgesplitst per onderwijstype hoewel verschil in professionalisering en lesgedrag wel verwacht kan worden (Evers et al., 2016; Inspectie van het Onderwijs, 2013; Jansen in de Wal et al., 2020; Kwakman, 2003; März et al., 2017; Van Veen et al., 2010).

1.2.2 Lesgedrag

Over lesgedrag en de kwaliteit van lesgedrag is veel gezegd en geschreven. Hattie vat de resultaten van vele onderzoeken naar effecten van onderwijs samen in het boek *Visible Learning* (Hattie, 2015). In dit boek worden de effecten van vele factoren benoemd waaronder ook lesgedrag. Hattie (2015) stelt dat leerlingen die leskrijgen van een leraar die effectief lesgedrag vertoont, gedrevener zijn en hogere resultaten behalen. Hiermee maakt hij het belang van een goede kwaliteit van lesgedrag zichtbaar.

De Nederlandse inspectie van het onderwijs stelt in het *Onderzoekskader voor het toezicht op het voortgezet onderwijs* dat leraren de leerlingen in staat stellen tot leren en ontwikkelen (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Zij stellen als basiskwaliteit dat de leraren informatie over de leerlingen gebruiken om hun lessen in te richten en af te stemmen op de onderwijsbehoefte van de leerling. Daarnaast moet de leraar zorgen voor een optimaal leerklimaat waar de leerlingen de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben en voldoende worden uitgedaagd. De school is verplicht om het beleid over het pedagogisch-didactisch handelen te beschrijven in het schoolplan en dit beleid moet zichtbaar zijn in het pedagogisch-didactisch handelen van de leraren (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

Het lesgedrag van leraren kan volgens een aantal modellen worden ingedeeld. Reddy et al. (2015) deelt lesgedrag van leraren op in twee categorieën: *Instructional Strategies* en *Behavioral Management Strategies*, ofwel instructiegericht en gedragsgericht lesgedrag. De bovengenoemde strategieën van Reddy et al. (2015) hebben overlap met strategieën die in vergelijkbare modellen voor lesgedrag beschreven zijn. Door de meta-analyses van onder andere Marzano en Hattie hebben we inzicht in welk lesgedrag, zowel instructiegericht als gedragsgericht handelen, het leerproces van leerlingen positief kan beïnvloeden (Hattie, 2015; Marzano, Marzano, & Pickering, 2011). In deze werken legt Hattie vooral de nadruk op instructiegericht lesgedrag, en gaat Marzano meer in op het gedragsgericht lesgedrag. Hattie benoemt hierbij dat het leerproces van leerlingen niet alleen gericht moet zijn op het uitbreiden van kennis, maar ook op het ontwikkelen van zelfbewuste, kritisch denkende burgers. Zowel Hattie als Marzano maken duidelijk dat het lesgedrag van leraren cruciaal is voor zowel de cognitieve ontwikkeling van de leerling als ook de ontwikkeling als mens. Indien een school de kwaliteit van het onderwijs wil verbeteren is het dus essentieel om te investeren in de kwaliteit van het lesgedrag van de leraren.

Instructiegericht lesgedrag

Bij instructiegericht lesgedrag gaat het vooral om strategieën en vaardigheden die gericht zijn op het stimuleren tot leren, het aanleren van vaardigheden en leerstrategieën, het samenwerkend leren en het vergroten van metacognitieve vaardigheden (Reddy et al., 2015). Dit wordt ook wel didactisch handelen genoemd. In de uitleg weet een goede leraar de lesstof gestructureerd aan te bieden en tevens

strategieën aan te leren om de lesstof op een efficiënte en effectieve manier te leren (Reddy et al., 2015). De door Reddy et al. (2015) genoemde aspecten van instructiegericht lesgedrag van leraren komen terug in de onderzoeken van onder andere Hattie en Kirschner. Hattie vat de resultaten van vele onderzoeken naar effecten samen in het boek *Visible Learning* (Hattie, 2015). In dit boek worden de effecten van vele factoren benoemd, waaronder ook lesgedrag in de vorm van instructiegericht lesgedrag. Volgens Hattie (2015) heeft instructiegericht lesgedrag een aantal kenmerken zoals het beheersen van effectieve manieren van uitleggen, het creëren van een optimaal leerklimaat, het geven van feedback, het uiten van hoge verwachtingen en het kunnen beïnvloeden van de leerresultaten van leerlingen. In het boek *Op de schouders van reuzen* (Kirschner, Claessens, & Raaijmakers, 2018) worden een aantal kennisconcepten besproken die als basis dienen voor het instructiegerichte, didactische handelen van leraren. In de podcast “Slobcast” stelt Kirschner dat de kwaliteit van lesgedrag wordt bepaald door de mate waarin de leraar zorgt dat de leerlingen op een effectieve, efficiënte en een bevredigende manier leren (Kirschner & Slob, 2019). Lesgedrag dat zorgt voor een effectieve kennisoverdracht of het aanleren van vaardigheden kenmerkt zich door een juiste verhouding tussen leraargestuurd en leerlinggestuurd onderwijs, en het stimuleren om actief te leren en samen te werken (Kirschner & Slob, 2019). Een goede leraar zal aandacht hebben voor het leerproces van zijn leerlingen en hen stimuleren en uitdagen. Kirschner benadrukt het belang van *evidence informed* onderwijs waarbij de leraar zijn onderwijs en lesgedrag baseert op wetenschappelijke kennis (Kirschner & Slob, 2019).

Gedragsggericht lesgedrag

Bij gedragsggericht lesgedrag gaat het om strategieën en vaardigheden die gericht zijn op het gedrag van leerlingen (Reddy et al., 2015). Dit wordt ook wel pedagogisch handelen genoemd. Deze strategieën gaan over hoe leraren reageren op passend en niet passend gedrag en hoe ze gepast gedrag stimuleren (Reddy et al., 2015). Het uitlokken van positief gedrag en het voorkomen van negatief gedrag is belangrijk bij het creëren van een leeromgeving die leerlingen stimuleert en ondersteunt in het leren (Creemers et al., 2014).

De door Reddy et al. (2015) genoemde aspecten van gedragsggericht lesgedrag van leraren komen terug in de meta-analyses van Marzano (2012). Marzano beschrijft wat werkt in school in het boek *Wat werkt op school: Elf factoren die tot betere leeropbrengsten leiden* (Marzano, 2012). Marzano beschrijft 11 factoren die van invloed zijn op de leerresultaten van leerlingen, waaronder het lesgedrag. Ook hij benoemt het belang van het geven van feedback, het creëren van een goed leerklimaat en een effectieve didactische aanpak. In zijn boek *Wat werkt: pedagogisch handelen & klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar* beschrijven Marzano et al. (2011) vier strategieën die het gedragsggericht of pedagogisch handelen onderscheiden. Deze strategieën

hebben als doel om ervoor te zorgen dat negatief gedrag zoveel mogelijk wordt voorkomen en goed gedrag zoveel mogelijk wordt gestimuleerd. Deze uitgangspunten komen grotendeels overeen met de beschrijving van Reddy et al. (2015).

Monitoring van lesgedrag

Hoewel het bekend is dat leraren vaak een positiever beeld hebben van hun lesgeven dan de realiteit (Inspectie van het Onderwijs, 2013), zijn er ook onderzoeken die uitwijzen dat leraren wel degelijk in staat zijn om de kenmerken van hun eigen lesgedrag accuraat te rapporteren (Creemers et al., 2014; McChesney & Aldridge, 2018). Het blijkt dat leraren die regelmatig evalueren en hierbij letten op specifieke vaardigheden, een heel betrouwbare weergave van hun functioneren kunnen geven (McChesney & Aldridge, 2018; Reddy et al., 2015). In de organisatie waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden wordt op alle scholen, voor het observeren van lessen, gebruik gemaakt van een digitale observatie tool, ook wel de DOT genoemd (e-Loo, z.d.). Met deze tool kunnen teamleiders of andere collega's een les beoordelen, waarna de beoordeelde leraar zelf ook een eigen beoordeling geeft over de geobserveerde les. In een nagesprek worden beide observaties met elkaar vergeleken en worden de bevindingen besproken.

Het voortgezet onderwijs in Nederland bevat uiteenlopende onderwijstypen, zoals bijvoorbeeld vmbo-basisberoepsgericht of gymnasium. Zowel Hattie (2015) als Marzano et al. (2011) maken geen onderscheid maken tussen leraren die lesgeven op verschillende onderwijstypen, terwijl het wel degelijk denkbaar is dat de verschillende doelgroepen vragen om het leggen van nadruk op verschillende aspecten van lesgedrag van de leraar. Het is voorstelbaar dat op een school voor vmbo gedragsgericht lesgedrag meer nadruk krijgt, en op een school met vwo zal dit juist gelden voor instructiegericht lesgedrag. Het verschil in lesgedrag op de verschillende onderwijstypen is in voorgaande onderzoeken onvoldoende onderzocht (Reddy et al., 2015).

1.3 Onderzoeksvraag

Om de uiteindelijke leerresultaten van leerlingen te verbeteren zal het lesgedrag van leraren verbeterd moeten worden (Hattie, 2015). Hierom is het belangrijk om te onderzoeken hoe dit lesgedrag beïnvloed kan worden (Creemers et al., 2014). Scholen proberen het lesgedrag te beïnvloeden door verschillende vormen van professionalisering in te zetten. Deze professionalisering zou idealiter moeten leiden tot verandering van lesgedrag van leraren en uiteindelijk tot verbetering van leerresultaten van leerlingen (Van Veen et al., 2010). Voorafgaand hieraan is het dus van belang na te gaan wat de relatie is tussen professionalisering en lesgedrag. En dit laatste kan vooralsnog opgevat worden als “gerapporteerd lesgedrag”. De centrale vraag in dit onderzoek luidt daarom: Wat is de samenhang tussen professionaliseringsactiviteiten van leraren en het door leraren gerapporteerd

lesgedrag? Om antwoord te kunnen geven zijn op geaggregeerd niveau de volgende deelvragen onderzocht:

1. Wat is de samenhang tussen formele professionalisering en lesgedrag?
2. Wat is de samenhang tussen informele professionalisering en lesgedrag?
3. Wat is de samenhang tussen collectieve professionalisering en lesgedrag?
4. Wat is de samenhang tussen individuele professionalisering en lesgedrag?
5. Wat is de samenhang tussen interne professionalisering en lesgedrag?
6. Wat is de samenhang tussen externe professionalisering en lesgedrag?
7. Zijn er significante verschillen per onderwijstypen in het rapporteren van lesgedrag?
8. Zijn er significante verschillen in de samenhang tussen professionalisering en lesgedrag?

2. Methode

2.1 Ontwerp

Omdat er weinig onderzoek is gedaan binnen deze context en er deels met een nieuwe vragenlijst is gewerkt, heeft dit onderzoek een exploratief karakter. Het was vooraf onduidelijk welke combinaties van professionaliseringsactiviteiten en categorieën van professionalisering een factoranalyse zou gaan opleveren en hoe deze zich tot elkaar zouden gaan verhouden. Hierom is, om de interne validiteit te versterken, gebruik gemaakt van een *mixed method*. Hierbij is een combinatie gemaakt van een kwantitatief onderzoek: een *cross-sectional survey*, en een kwalitatief onderzoek: een telefonisch interview (Creswell, 2012). De nadruk ligt echter op het kwantitatieve deel, waar door middel van een correlatieanalyse de samenhang tussen professionalisering van leraren en hun eigen gerapporteerde lesgedrag is onderzocht.

2.2 Onderzoeksgroep

Het onderzoek is uitgevoerd onder ca. 750 leraren die lesgeven op 20 vestigingen van een onderwijsorganisatie voor voortgezet onderwijs in midden Nederland. De vestigingen zijn verspreid over de regio en bevatten een grote variatie aan onderwijstypen, zoals praktijkonderwijs, vmbo, havo, vwo, ISK (Internationale Schakelklas) en VAVO (voortgezet algemeen volwassenenonderwijs). Voorafgaand aan dit onderzoek is de power berekend in G*Power (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007). Voor een tweezijdige correlatieanalyse zou er voldoende power zijn bij een steekproefgrootte van 138. Hierbij is een schatting gemaakt voor een medium effectgrootte van 0.3 (Field, 2015).

2.3 Materialen

2.3.1 Kwantitatieve deel

De *survey* bestaat uit drie delen. In het eerste deel werden leraren bevraagd op achtergrondkenmerken, zoals geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en onderwijservaring (Bijlage A, AI1 t/m AI6). Er is onder andere naar deze achtergrondgegevens gevraagd om te kijken of de verdeling van de achtergrondkenmerken zoals geslacht en leeftijd van de respondenten in grote lijnen overeenkomt met die van de populatie van alle leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland. Tevens is gekeken of er per geslacht, opleiding, onderwijstype en ervaring verschillen zijn wat betreft professionalisering en de rapportage van lesgedrag.

In het tweede deel (Bijlage A, prof1 t/m prof29) werden leraren gevraagd naar verschillende manieren van professionalisering. Hiervoor zijn vormen van professionalisering uit de literatuur opgenomen (Frietman et al., 2010; Inspectie van het Onderwijs, 2013; Van Veen et al., 2010), aangevuld met specifieke vormen van professionalisering die in de organisatie voorkomen, zoals bijvoorbeeld het afnemen van een interne audit, het deelnemen aan kenniskringen en de VO dag. In de manieren van professionalisering is onderscheid gemaakt tussen formele en informele, collectieve en individuele, en intern en extern georganiseerde professionalisering (Van Veen et al., 2010). Bij de uitwerking van de analyse bleek dat de vragenlijst eigenlijk niet geschikt is voor een factoranalyse omdat de items over professionalisering, de professionaliseringsactiviteiten per definitie drie eigenschappen hebben (formeel of informeel, én collectief of individueel, én intern of extern). Er is gevraagd naar specifieke professionaliseringsactiviteiten en er zijn dus niet meerdere items die slechts vragen naar één kenmerk, wat logisch zou zijn voor een factoranalyse. Daarbij moet opgemerkt worden dat de mate van professionalisering niet afhangt van de hoeveelheid verschillende professionaliseringsactiviteiten. Een docent kan individueel veel formele, externe cursussen volgen, maar bij alle andere professionaliseringsactiviteiten “dit doe ik nooit” invullen. Dit is een mogelijke verklaring waarom de items geen normaalverdeeldheid laten zien en de items onderling slechts een lage correlatie laten zien (zie Tabel 1 en 2 in Bijlage B voor de correlatiematrix en de scores op de professionaliseringsitems). Omdat het hier gaat om een exploratief onderzoek zijn er twee *principal axis* factoranalyses (PAF) uitgevoerd, gevolgd door een meer voor de hand liggende *principal component analysis* (PCA).

Het derde deel van de vragenlijst (Bijlage A, IS1PST t/m BMS26P) is een Nederlandse vertaling van de *Classroom Strategies Scale-Teacher Form* (CSS-T), waarmee leraren zelf rapporteren over de “kwaliteit” van hun eigen lesgedrag. Deze vertaling was een geschikt model omdat zowel het instructiegerichte handelen als het gedragsgerichte handelen is opgenomen, wat door de literatuur ondersteund wordt. De vragenlijst bestaat uit 49 stellingen die gaan over lesgedrag waarvan bekend is

dat ze een positief effect hebben op de leerresultaten van leerlingen (Reddy et al., 2015). In de CSS-T wordt onderscheid gemaakt in lesgedrag waarmee de leraar de kennisoverdracht of aanleren van vaardigheden organiseert, en het lesgedrag waarmee de leraar het gedrag in de klas reguleert (Reddy et al., 2015). De stellingen zijn onderverdeeld in de twee domeinen: *Instructiegericht lesgedrag* (*Instructional Strategies, IS*) en *Gedragsggericht lesgedrag* (*Behavioral Management Strategie, BMS*), en ze kunnen beantwoord worden op een 5-punts Likertschaal, waarbij de 1 staat voor “dit doe ik nooit” en de 5 voor “dit doe ik altijd”.

In het domein *Instructiegericht lesgedrag* evalueert de leraar aan de hand van 26 stellingen zijn vaardigheden in het overdragen van kennis en aanleren van vaardigheden, het inzetten van activerende didactiek, het geven van feedback over prestaties en aanpak, en het stimuleren tot kritisch denken en creativiteit. In de vragenlijst wordt gevraagd naar lesgedrag zoals bijvoorbeeld of de leraar de leerling laat uitleggen hoe hij of zij tot een antwoord is gekomen, begripen of onderwerpen samenvat, of open vragen stelt. Dit deel had in het onderzoek van Reddy et al. (2015) binnen de verschillende schalen een betrouwbaarheid van $\alpha .80$ tot $\alpha .93$ (zie ook Tabel 1 in Bijlage C).

In het domein *Gedragsggericht lesgedrag* evalueert de leraar aan de hand van 23 stellingen zijn vaardigheden in het stimuleren van wenselijk gedrag en het voorkomen en corrigeren van ongepast gedrag. In de vragenlijst wordt gevraagd naar lesgedrag zoals bijvoorbeeld of de leraar ook de stille leerling de beurt geeft, corrigerende feedback geeft, of positieve consequenties verbindt aan wenselijk gedrag. Dit deel had in het onderzoek van Reddy et al. (2015) binnen de verschillende schalen een betrouwbaarheid van $\alpha .70$ tot $\alpha .94$ (zie ook Tabel 1 in Bijlage C).

Bij het maken van de schalen in dit deel van de vragenlijst is gebruik gemaakt van de indeling zoals gerapporteerd door Reddy et al. (2015). Aangezien de CSS-T-vragenlijst in het Nederlands vertaald is, is de betrouwbaarheid van de schalen volgens indeling van Reddy et al. (2015) opnieuw vastgesteld op basis van interne consistentie. Deze betrouwbaarheid is vergeleken met de betrouwbaarheid zoals is gerapporteerd door Reddy et al. (2015). Zie Tabel 1 in Bijlage C voor de indeling van de schalen voor lesgedrag en de bijbehorende betrouwbaarheidscoëfficiënten. De totaalschalen, samengestelde schalen en subschalen van de CSS-T laten een acceptabele betrouwbaarheid zien, met uitzondering van een problematische betrouwbaarheid (.50) van de subschaal *Preventief klassenmanagement*. Bij de interpretatie van de resultaten moet hiermee rekening gehouden worden. Omdat het hier gaat om een exploratief onderzoek en verdere validering van deze vragenlijst geen onderwerp is van dit onderzoek is er geen nieuwe factoranalyse uitgevoerd op deze vragenlijst. Zie Tabel 2 in Bijlage C voor de algemene scores op de verschillende schalen. In Tabel 3 in Bijlage C worden de standaarddeviaties van de items van de CSS-T van dit onderzoek vergeleken met die uit het onderzoek van Reddy et al. (2015). Hier valt op dat de standaarddeviaties uit dit

onderzoek duidelijk lager zijn, wat duidt op weinig spreiding. Het nadeel van variabelen met weinig spreiding is dat er minder statistische verbanden gevonden zullen worden.

2.3.2 Kwalitatieve deel

Voor het telefonische interview is een gespreksleidraad samengesteld (Bijlage F) aan de hand van de vragen die voortkwamen uit de resultaten uit het kwantitatieve deel van het onderzoek (Creswell, 2012). In de interviews is doorgevraagd op een aantal thema's die door Van Veen et al. (2010) worden genoemd, zoals ervaringen met formele en informele, collectieve en individuele, interne en externe. Hierbij is vooral ingegaan op de ervaringen met collectieve en individuele professionalisering omdat dit onderscheid minder duidelijk te definiëren is. Omdat formele, interne professionalisering vaak gestuurd wordt door de schoolleiding is doorgevraagd op de ervaringen hiermee in vergelijking tot professionalisering die op eigen initiatief is ingezet. De woordkeus "opgelegd" is achteraf geen neutrale keuze, maar tijdens de interviews is dit genuanceerd. Op papier heeft het woord "opgelegd" een negatieve insteek, maar in de interviews bleek dat de professionalisering die door schoolleiding gestuurd/opgelegd wordt, zeker niet per definitie als negatief wordt ervaren.

2.4 Procedure

2.4.1 Kwantitatieve deel

Het onderzoek is gestart na goedkeuring van de commissie Ethische Toetsing Onderzoek (cETO) van de Open Universiteit. De survey is gedigitaliseerd in LimeSurvey (LimeSurvey Project Team & Schmitz, 2015). De vertaling van de CSS-T is afzonderlijk getest door twee docenten Engels. Vervolgens is de vragenlijst in zijn totaliteit door een pilotgroep van 20 leraren getest op tijdsinvestering en eenduidigheid van de vragen. Van deze pilotgroep werken vier leraren op scholen buiten de onderwijsorganisatie waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden, om ook de algemene toepasbaarheid van de vragenlijst te testen. Naar aanleiding van deze test zijn de vragen prof15 en prof27 opgesplitst in twee vragen waarmee de vragen prof15a en prof27a zijn toegevoegd. Tijdens de analyse in IBM SPSS Statistics 24 laten de items prof15 en prof15a in de correlatiematrix een hoge correlatie zien (Tabel 1, Bijlage B). Dit is verklaarbaar doordat het, door de formulering van de stellingen, logisch lijkt dat als leraren aangeven dat ze in de afgelopen 24 maanden eenmaal of vaker een lesbezoek van een leidinggevende aan de hand van de DOT hebben gehad (prof15a), ze dezelfde frequentie aangeven bij prof15 (lesbezoek leidinggevende). Omgekeerd hoeft dit niet het geval te zijn. De hoge correlatie tussen deze twee items verhoogt de betrouwbaarheid de professionaliseringsschaal die zowel het item prof15 als prof15a bevat.

Toen de vragenlijst definitief was, zijn alle kwaliteitszorgmedewerkers van de organisatie (elke vestiging heeft een kwaliteitszorgmedewerker) in september 2019 aangeschreven met het

verzoek om de vragenlijsten binnen de teams uit te zetten. In de mail die aan de kwaliteitsmedewerkers verstuurd werd, was een link opgenomen die leidde naar de vragenlijst. Tevens zijn de teamleiders aangeschreven en gevraagd om hier in het team aandacht aan te besteden, om een hoge respons te stimuleren. Na het uitzetten van de survey zijn er in totaal nog drie herinneringen verstuurd naar de leraren. Na de sluitdatum van de survey zijn de resultaten geëxporteerd naar IBM SPSS Statistics 24, waarna de analyse kon worden gestart.

2.4.2 Kwalitatieve deel

In de vragenlijst hebben leraren kunnen aangeven of ze benaderd wilden worden voor een telefonisch interview. De leraren die benaderd wilden worden hebben een informatiebrief en toestemmingsverklaring ontvangen. Na instemming is met 13 leraren een afspraak gemaakt voor het afnemen van een interview. Door het maken van geluidsopnamen kon het interview worden teruggeluisterd, getranscribeerd en geanalyseerd. De data die voortkwam uit deze interviews is gebruikt om de professionaliseringscategorieën verder te verkennen.

2.5 Analyse

2.5.1 Kwantitatieve deel

Achtergrondkenmerken, deel 1 vragenlijst

Om vast te stellen welke aspecten mogelijk van invloed zijn op het rapporteren van lesgedrag is met een Mann-Whitney test onderzocht of er significante verschillen zijn tussen vrouwelijke of mannelijke leraren wat betreft het rapporteren van lesgedrag (Field, 2015). Omdat de data niet voldoet aan de assumpties voor een Pearson's correlatie test, is met de non-parametrische correlatieanalyse, Spearman's rho, onderzocht of er een relatie is tussen leeftijd (waarbij leeftijd is opgesplitst in de categorieën 20-29, 30-39, 40-49, 50-59 en 60-69) en lesgedrag (Field, 2015). Deze test is geschikt omdat de items een ordinaal meetniveau hebben (Field, 2015). Dezelfde test is uitgevoerd om te onderzoeken of er een relatie is tussen ervaring (ingedeeld in de categorieën 0-5, 6-10, 11-20, 21-30, 31-45) en lesgedrag (Field, 2015). Er is in deel 1 van de vragenlijst ook gevraagd naar de genoten opleiding. Omdat het hier sprake is van een nominale variabele, is met behulp van een non-parametrische One-way-ANOVA, de Kruskal-Wallis test, onderzocht of er een significante relatie is tussen opleiding en lesgedrag (Field, 2015). Het aantal leraren dat heeft aangegeven afgelopen 24 maanden een masteropleiding, een studie voor een extra bevoegdheid, of LOF-traject te hebben gevolgd, was verhoudingsgewijs te laag om deze scores te vergelijken met leraren die dit niet hebben gedaan.

Om antwoord te geven op deelvraag 7 is met een Kruskal-Wallis test is onderzocht of er een significante relatie is tussen onderwijstype en lesgedrag (Field, 2015). Tevens is met de Jonckheere-Terpstra test onderzocht of er een trend is tussen onderwijstype en lesgedrag (Field, 2015).

Schaalconstructie professionaliseringsitems, deel 2 vragenlijst

Het oorspronkelijke idee was om voor deel twee van de vragenlijst onderscheid te maken tussen zes professionaliseringscategorieën: formele, informele, collectieve, individuele, interne en externe professionalisering. Omdat elke professionaliseringsactiviteit afzonderlijk valt onder drie van de zes categorieën, werd gehoopt dat uit een factoranalyse een logische indeling van combinaties van deze categorieën zou komen die overeenkomt met de onderwijspraktijk. Bijvoorbeeld dat intern en collectief bij elkaar zouden horen en extern bij individueel. Een logische indeling van professionaliseringsactiviteiten voorkomt dat de samenhang met lesgedrag per item/professionaliseringsactiviteit onderzocht moet worden, wat de kans op toeval in de resultaten zou vergroten. Tevens kan deze indeling inzicht geven in welke categorieën met elkaar samenhangen. Om deze schalen te construeren is gekeken of de items voldoen aan de assumpties om een factoranalyse uit te kunnen voeren (Field, 2015). De variabelen met een nominaal (dichotoom) of interval meetniveau zijn hierin niet meegenomen. Uit de correlatiematrix blijken veel waarden lager dan .3 (zie Tabel 1 in Bijlage B), waardoor er voor een factoranalyse te veel items buiten beschouwing zouden moeten worden gelaten (Field, 2015). Ook blijken slechts negen items normaal verdeeld te zijn (Tabel 2, Bijlage B). Omdat het hier gaat om een exploratief onderzoek is toch een verkennende *principal axis* factoranalyse (PAF) uitgevoerd met de negen overgebleven én een PAF met alle items, aangezien er een verklaring is voor de scheefverdeeltheid van de items. Vervolgens is ook een meer voor de hand liggende *principal component analysis* (PCA) uitgevoerd. Zie Bijlage B voor de uitwerking van de factoranalyses. De schalen die voortkwamen uit de eerste PAF met de negen items en de PCA waren onvoldoende betrouwbaar waarna is besloten om de schalen van de tweede PAF te gebruiken voor dit onderzoek.

De drie factoren uit deze tweede PAF hebben eigenwaarden boven Kaisers criterium van 1 en gezamenlijk verklaren zij 36% van de variantie. Tabel 4 in Bijlage B toont de factorladingen na rotatie indien zij .30 of hoger scoren op een factor. Factor 1 vertegenwoordigt informele, individuele en interne professionalisering. Factor 2 vertegenwoordigt individuele, externe professionalisering. Factor 3 vertegenwoordigt collectieve, interne professionalisering. De eerste twee subschalen laten een goede betrouwbaarheid zien, beide Cronbach's $\alpha = .71$. De derde subschaal (collectieve, interne professionalisering) laat een relatief lage betrouwbaarheid zien, Cronbach's $\alpha = .53$. Met het gebruiken van deze schaal neemt het risico op een type II fout toe. Echter, in exploratieve onderzoeken hoeven betrouwbaarheden van .5 van schalen met weinig items niet een probleem te zijn (Field, 2015).

In verdere analyse is gebruik gemaakt van deze drie subschalen, die door IBM SPSS Statistics 24 zijn aangemaakt na deze factoranalyse met een fixatie op drie factoren.

Samenhang professionalisering en lesgedrag

Omdat de professionaliseringsactiviteiten uit de vragenlijst per activiteit verdeeld kunnen worden onder drie van de zes categorieën, is het logisch dat een PAF en een PCA schalen geeft met gecombineerde categorieën. Dit heeft gevolgen voor de resultatensectie, waar de resultaten verwerkt worden per thema van de subschalen. Omdat er voor de tweede PAF niet voor alle items is voldaan aan de assumpties, is de samenhang tussen de professionaliserings-subschalen van de tweede PAF en de subschalen van de CSS-T, het gerapporteerde lesgedrag, onderzocht met behulp van een non-parametrische correlatieanalyse, Spearman's rho (Field, 2015). Vervolgens is gekeken of er professionaliseringsactiviteiten buiten verwachting niet waren opgenomen in een subschaal maar wel een relatief hoge score hadden. Met deze items is een aanvullende non-parametrische correlatieanalyse uitgevoerd.

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 8 is het databestand opgesplitst per onderwijstype en is de Spearman's rho test opnieuw uitgevoerd (Field, 2015). Vervolgens is met de hand onderzocht, aan de hand van paarsgewijze vergelijking, of de gevonden significante correlaties bij onderwijstype vwo ook significant verschillen van andere onderwijstypen (Field, 2015). Om dit te kunnen onderzoeken zijn de correlaties eerst omgezet naar z-scores.

De professionaliseringssubschalen en afzonderlijke professionaliseringsactiviteiten uit het tweede deel van de vragenlijst die significante en niet significante relaties laten zien met de schalen uit deel 3 van de vragenlijst worden, samen met de van toepassing zijnde resultaten van de interviews, besproken in de resultatensectie. Deze kwantitatieve analyses zijn uitgevoerd met IBM SPSS Statistics 24.

2.5.2 Kwalitatieve deel

De geluidsopnames van de interviews zijn getranscribeerd en gecodeerd. Bij de codering is gebruik gemaakt van kleurcodes voor antwoorden over individuele en collectieve professionalisering, professionalisering die op eigen initiatief is ingezet of door school is opgelegd, en professionalisering die door leraren als effectief of niet-effectief wordt ervaren voor het veranderen van hun lesgedrag (Van Veen et al., 2010). De teksten zijn bij elkaar in een tabel gezet om overzicht per onderwerp te krijgen (zie Bijlage F). Deze data is gebruikt om de resultaten van de analyse van de kwantitatieve data aan te vullen en te verdiepen. De gegevens als onderwijstype, vak, het wel of niet hebben gevolgd van een masteropleiding, opleiding voor een extra bevoegdheid, LOF-traject of post- hbo-opleiding per respondent in IBM SPSS Statistics 24 opgenomen. Hierin zijn ook de uitgesproken voorkeuren voor individuele of collectieve, formele of informele, en interne of externe, en door de schoolleiding

of vanuit eigen initiatief gestuurde professionalisering ingevoerd. De interrater betrouwbaarheid van deze voorkeuren is berekend met Fleiss Kappa (Fleiss, Levin, & Paik, 2003), maar is zoals verwacht zeer laag ($k = -.157$, $p = .071$) omdat de verscheidenheid aan achtergrond, ervaringen en persoonlijke voorkeuren groot is. Dit wordt voor dit onderzoek niet als problematisch gezien, aangezien het onderzoek bewust is uitgezet in een onderwijsorganisatie waar een breed onderwijsaanbod vertegenwoordigd is. Verwacht wordt dat deze verscheidenheid aan voorkeuren ook aanwezig is onder de totale populatie van leraren.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek per professionaliseringscategorie besproken aan de hand van het kwantitatieve deel van het onderzoek. Binnen deze structurering worden eerst de resultaten genoemd waarbij een significante of niet significante samenhang is met het zelf gerapporteerde lesgedrag van leraren. Per professionaliseringscategorie worden ook de van toepassing zijnde resultaten van de interviews vermeld. Zie Bijlage G voor de transcriptie en codering van het eerste interview (als voorbeeld) en een gereduceerde samenvatting van de resultaten van alle interviews. In Figuur 1 aan het einde van hoofdstuk 3 zijn de professionaliseringsactiviteiten waarbij een significante samenhang is met instructiegericht en/of gedragsgericht lesgedrag samengevat.

3.1 Beschrijvende statistieken

3.1.1 Kwantitatieve deel

Van de ca. 750 benaderde leraren zijn 233 leraren gestart met het invullen van de vragenlijst. Helaas hebben veel van hen de vragenlijst maar voor de helft ingevuld of zijn ze halverwege het laatste deel gestopt. Een aantal leraren gaven aan de vragenlijst erg lang te vinden. Uiteindelijk hebben 124 leraren de vragenlijst volledig ingevuld.

Geslacht, leeftijd, opleiding en ervaring

De verdeling van deze leraren, wat betreft geslacht en leeftijd, komt overeen met de totale populatie leraren in het voortgezet onderwijs in 2018 in Nederland. Hiervan was 54% van het vrouwelijk en 46% van het mannelijk geslacht en was de gemiddelde leeftijd 44 jaar (https://duo.nl/open_onderwijsdata, www.onderwijscijfers.nl). De groep respondenten ($n = 124$) bevat 69 vrouwen (56%) en 55 mannen (44%) en had een gemiddelde leeftijd van 45 jaar (Tabel 1 en 2, Bijlage D). Zie Tabel 5 in Bijlage D voor de scores op de schalen van de CSS-T uitgesplitst op geslacht. Mannen en vrouwen verschillen niet significant wat betreft het rapporteren van lesgedrag (zie Tabel 6 in Bijlage D). Ook is er geen significant verschil gevonden tussen de leeftijdscategorieën en het rapporteren lesgedrag (Tabel 7 en 8, Bijlage D).

Als hoogst genoten opleiding (n = 124) hebben 78 respondenten (62.9%) aangegeven dat ze een hbo-opleiding hebben afgerond. Slechts 5 respondenten (4.0%) geven aan dat ze een universitaire opleiding hebben afgerond. 24 respondenten (19.4%) geven aan dat ze een hbo-master hebben afgerond en 17 respondenten (13.7%) geven aan een universitaire master te hebben afgerond (zie Tabel 3 in Bijlage D). Tabel 9 in Bijlage D toont de scores op de schalen van CSS-T uitgesplitst per opleiding. Opleiding heeft een significante invloed op de subschaal *Feedback op leerprestaties*, $H(3)=10.58$, $p=.014$, en de samengestelde schaal *Monitoren van en feedback op leerprestaties*, $H(3)=9.83$, $p=.020$, van instructiegericht lesgedrag. Ook heeft opleiding een significante invloed op de subschaal *Complimenten geven leerprestaties*, $H(3)=10.20$, $p=.017$, *Preventief klassenmanagement* $H(3)=9.11$, $p=.028$, en *Instructies*, $H(3)=11.61$, $p=.009$, en de samengestelde schalen *Feedback op gedrag*, $H(3)=11.11$, $p=.011$, *Proactieve methodes*, $H(3)=13.26$, $p=.004$, en de totaalschaal van gedragsgericht lesgedrag, $H(3)=13.84$, $p=.003$. Tevens beïnvloedt opleiding significant de professionaliseringsschalen *Informeel Individueel Intern*, $H(3)=14.84$, $p=.002$, en *Individueel Extern*, $H(3)=7.99$, $p=.046$. De resultaten met de schaal *Preventief klassenmanagement* moeten met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, aangezien deze schaal een lage betrouwbaarheid laat zien. Vervolgonderzoek met de *Step-down* methode laat echter zien dat de er wat betreft opleiding en lesgedrag geen enkel significant onderscheid is.

Het gemiddelde aantal jaren ervaring in het onderwijs van de respondenten is 17 jaar. Dit loopt uiteen van 1 tot 44 jaar. In een scatterplot is geen verschil waargenomen tussen het rapporteren van lesgedrag door leraren met weinig of veel ervaring. Ook een non-parametrische correlatieanalyse toont geen significant verschil in rapporteren van lesgedrag tussen de categorieën van ervaring (Tabel 10, Bijlage D).

Onderwijstype

Van alle respondenten geven 25 leraren (20.2%) aan voornamelijk les te geven aan vmbo bbl en kbl en 44 leraren (35.5%) geven aan voornamelijke les te geven aan vmbo tl. 29 leraren (23.4%) geven aan voornamelijk op het havo les te geven en 26 leraren (21.0%) geven aan voornamelijk les te geven op het vwo (zie Tabel 4 in Bijlage D). Zie Tabel 11 in Bijlage D voor de scores op de schalen van de CSS-T uitgesplitst naar onderwijstype.

Het onderwijstype waar voornamelijk wordt lesgegeven heeft een significante invloed op de subschaal *Feedback op leerprestaties*, $H(3)=11.05$, $p=.011$, en de samengestelde schaal *Monitoren van en feedback op leerresultaten*, $H(3)=8.41$, $p=.038$ van instructiegericht lesgedrag. Jonckheere's test laat een significante trend zien in de data: hoe hoger het niveau van het onderwijstype, hoe lager de leraren rapporteren op de subschaal *Feedback op leerprestaties*, $J=2127.5$, $z=-3.16$, $p=.002$, $r=$

191.06, en de samengestelde schaal *Monitoren van en feedback op leerresultaten*, $J = 2246.5$, $z = -2.61$, $p = .009$, $r = 201.74$, van instructiegericht lesgedrag.

Ook heeft onderwijstype een significante relatie met de subschalen *Complimenten geven*, $H(3) = 23.79$, $p < .001$, *Corrigeren*, $H(3) = 9.19$, $p = .027$, *Preventief klassenmanagement*, $H(3) = 10.20$, $p = .017$, *Instructies*, $H(3) = 12.01$, $p = .007$, de samengestelde schalen *Feedback op gedrag*, $H(3) = 21.24$, $p < .001$, *Proactieve methodes*, $H(3) = 14.10$, $p = .003$, en de totaalschaal van gedragsgericht lesgedrag, $H(3) = 21.98$, $p < .001$. De resultaten met de schaal *Preventief klassenmanagement* moeten echter met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, aangezien deze schaal een lage betrouwbaarheid laat zien. Jonckheere's test laat een significante trend zien in de data: hoe hoger het niveau van het onderwijstype, hoe lager de leraren rapporteren op de subschalen *Complimenten geven*, $J = 1889$, $z = -4.24$, $p < .001$, $r = 169.64$, *Corrigeren*, $J = 2304.5$, $z = -2.35$, $p = .019$, $r = 206.95$, *Preventief klassenmanagement*, $J = 2170.5$, $z = -2.97$, $p = .003$, $r = 194.92$, *Instructies*, $J = 2080.5$, $z = -3.36$, $p = .001$, $r = 186.83$. Ditzelfde geldt voor de samengestelde schalen *Feedback op gedrag*, $J = 1952.5$, $z = -3.94$, $p < .001$, $r = 175.34$, en *Proactieve methodes*, $J = 2037.5$, $z = -3.55$, $p < .001$, en de totaalschaal van gedragsgericht lesgedrag, $J = 1872$, $z = -4.29$, $p < .001$, $r = 168.11$.

3.1.2 Kwalitatieve deel

Voor het kwalitatieve deel zijn met 13 leraren telefonische interviews afgenomen (7 vrouwen, 6 mannen). Deze leraren gaven les op 11 verschillende vestigingen verdeeld over de regio. Hiervan gaf één leraar les op de ISK, vier leraren gaven les op een school uitsluitend voor vmbo, zes leraren gaven les aan een brede school voor vmbo, havo en vwo, en twee leraren gaven les aan uitsluitend havo en vwo. Het vakgebied van de leraren was verspreid over 11 verschillende vakken waarin talen, exacte vakken, kunstvakken en beroepsgerichte vakken vertegenwoordigd waren. Vier van deze leraren gaf aan een masteropleiding te hebben gevolgd of hier nu mee bezig te zijn. Drie leraren gaven aan een opleiding voor een extra bevoegdheid te hebben gevolgd of hiermee bezig te zijn. Eén leraar gaf aan te hebben deelgenomen aan een LOF-traject. De verhouding van leraren met een masteropleiding komt overeen met die van alle leraren die de vragenlijst hebben ingevuld, maar het valt op dat het aantal leraren die een extra opleiding volgen of hebben gevolgd (zoals masteropleiding, extra bevoegdheid of LOF) hoog is. Deze leraren zijn hierdoor mogelijk extra geïnteresseerd in dit onderzoek.

3.2 Informele, individuele, interne professionalisering en lesgedrag

Uit de correlatieanalyses blijkt dat er een significante negatieve samenhang is tussen de subschaal *Informeel Individueel Intern* en de samengestelde schaal *Feedback op gedrag*, $R_s = -.220$, $p = .014$. Ook is er een significante negatieve samenhang tussen deze professionaliseringssubschaal en de totaalschaal van gedragsgericht lesgedrag, $R_s = -.214$, $p = .017$. Dit betekent dat leraren die de afgelopen 24 maanden gemiddelde vaker hebben deelgenomen aan informele vormen van individuele

professionalisering op de schoollocatie zelf, een significant lagere score rapporteren op gedragsgericht lesgedrag. Naar hun eigen beoordeling zijn deze leraren dus kritischer over hun lesgedrag wat gericht is op het gedrag van leerlingen. Het gaat hier echter om een zeer zwakke correlatie. Zie Tabel 1 voor alle correlatiewaarden.

Tabel 1

Correlaties tussen subschalen, samengestelde schalen (CS) en totaalschalen van lesgedrag, en de professionaliseringssubschalen

	<i>Informeel Individueel Intern</i>	<i>Individueel Extern</i>	<i>Collectief Intern</i>
Leerlinggericht leren en creëren van betrokkenheid	-.009	.131	.052
Leerstof overdracht	.148	-.042	.050
Activeren van denken van leerlingen	.100	-.040	.072
Feedback op leerprestaties	-.003	-.165	.049
Instructiemethodes (CS)	.078	.063	.053
Monitoren van en feedback op leerresultaten (CS)	.033	-.107	.048
Totaalschaal instructiegericht lesgedrag	.049	.008	.052
Complimenten geven	-.171	-.039	.114
Corrigeren	-.121	-.108	.018
Preventief klassenmanagement	-.082	-.040	.024
Instructies	-.125	-.068	.082
Feedback op gedrag (CS)	-.220	-.068	.085
Proactieve methodes (CS)	-.128	-.060	.069
Totaalschaal gedragsgericht lesgedrag	-.214	-.082	.094

NB. Vetgedrukte correlaties zijn significant.

Een voorbeeld van informele, individuele en interne professionalisering is het ontvangen van een lesbezoek door een leidinggevende of een collega. In de interviews wordt door leraren verteld dat ze een lesbezoek van de teamleider waarderen. Ze doen dan wel net even wat extra hun best. Een lesbezoek door de leidinggevende komt volgens de geïnterviewde leraren niet zo vaak voor en wordt niet gebruikt om opbrengsten van een genoten professionaliseringsactiviteit te monitoren. Uit de interviews blijkt dat leraren collegiale visitatie heel nuttig zouden vinden, maar dat het er in de praktijk niet of nauwelijks van komt.

Over verantwoording van genoten professionalisering en het voeren van ontwikkelgesprekken met een leidinggevende vertellen leraren in de interviews dat ze teamleiders kunnen benaderen met persoonlijke wensen voor individuele professionalisering. In bijna alle gevallen worden deze wensen gehonoreerd. Teamleiders komen meestal niet terug op de ingezette professionalisering en leraren spreken over een grote mate van vrijheid en autonomie wat betreft professionalisering.

Ook interne collegiale consultatie valt onder informele, individuele en interne professionalisering. Als wordt gevraagd naar wat voor leraren het meest effectief is geweest voor het

verbeteren van hun lesgedrag vertellen een aantal leraren verhalen over collega's die hen hebben geïnspireerd in hun beginjaren. Ook noemen ze het belang van het hebben van goede collega's waarmee je kunt sparren na een scholing of waarmee je ideeën kunt uitwisselen. Leraren vinden het belangrijk dat je collega's om je heen hebt die anders tegen dingen aankijkt dan henzelf. Ook vertellen ze over studiedagen of teammiddagen waarbij collega's hun kennis met het team delen. Omdat deze activiteit niet is opgenomen in deze schaal, is voor deze activiteit afzonderlijk gekeken naar de samenhang met lesgedrag. *Interne collegiale consultatie* hangt negatief samen met *Leerlinggericht leren en creëren van betrokkenheid*, $R_s = -.261, p = .003$, *Feedback op leerprestaties*, $R_s = -.196, p = .029$, en de totaalschaal van instructiegericht leren, $R_s = -.180, p = .046$. Ook hangt *interne collegiale consultatie* negatief samen met de totaalschaal van gedragsgericht leren, $R_s = -.182, p = .043$.

3.2.1 Samenhang per onderwijstype

Als de kwantitatieve data gesplitst wordt op onderwijstype en opnieuw een non-parametrische correlatieanalyse wordt uitgevoerd valt het op dat alleen leraren die voornamelijk lesgeven op het vwo een significante samenhang laten zien tussen de subschaal *Informeel Individueel Intern* en de schalen van instructiegericht lesgedrag. En hierbij gaat het juist om een lage, maar significant positieve samenhang tussen deze professionaliseringsschaal en de subschalen *Leerstof Overdracht*, $R_s = .464, p = .017$, *Activeren van denken van leerlingen*, $R_s = .411, p = .017$, en de samengestelde schaal *Instructie Methodes*, $R_s = .446, p = .022$, en de totaalschaal van instructiegericht leren, $R_s = .439, p = .025$. Dit betekent dat leraren die voornamelijk lesgeven op het vwo en de afgelopen 24 maanden gemiddeld vaker hebben deelgenomen aan informele vormen van individuele professionalisering op de schoollocatie zelf, een significant hogere score rapporteren op instructiegericht lesgedrag. Deze significante correlaties van het onderwijstype vwo wijken significant af van de onderwijstypen vmbo bbl en kbl, vmbo tl en havo. Zie Tabel 1 van Bijlage E voor de correlaties tussen professionaliseringsschaal *Informeel Individueel Intern* en schalen van de CSS-T wat betreft onderwijstype vwo, en vervolgens, wat de significante scores, de vergelijking met de onderwijstypen vmbo bbl en kbl, vmbo tl en havo. Deze gegevens laten zien dat de significante relatie tussen *Informeel Individueel Intern* en instructiegericht lesgedrag alleen geldt voor de leraren die voornamelijk lesgeven op het vwo.

3.3 Individuele, externe professionalisering en lesgedrag

Uit de correlatieanalyses blijkt dat er geen enkele significante samenhang is tussen de subschaal *Individueel Extern* en een subschaal, samengestelde schaal of totaalschaal van instructiegericht of gedragsgericht lesgedrag. Ook als dezelfde analyses uitgevoerd worden per onderwijstype is er geen significantie samenhang tussen *Individueel Extern* professionaliseren en lesgedrag.

Het volgen van een masteropleiding of een opleiding voor het behalen van een extra bevoegdheid zijn voorbeelden van individuele, externe professionalisering. In het kwalitatieve deel vertellen leraren over het doen van masteropleidingen zoals eerstegraadsopleidingen of de masteropleidingen *Learning & Innovation* en *Special Educational Needs*. Ze vertellen dat ze deze opleidingen op eigen initiatief zijn gestart en dat deze aansluiten bij hun behoefte. Ook noemen ze de onderzoekende houding die ze vanuit deze opleidingen hebben ontwikkeld en mee hebben genomen naar hun eigen onderwijspraktijk. Een leraar vertelt het volgende over de koppeling naar de eigen onderwijspraktijk: “Daarnaast heb ik zelf wel onderzoek gedaan naar professionalisering in mijn Masteropleiding Leren en Innoveren. En daar heb ik met een gerichte groep collega’s, dat waren er vijf, een vraag uitgezet, wat willen wij leren op differentiëren in vreemde taalverwerving. En dat hebben we met z’n allen onderzocht. En dan raak je aan een stuk wat heel dichtbij staat aan wat je elke dag meemaakt. En dat vond ik een hele nuttige vorm.” In de interviews vertelde een leraar dat hij de studie die hij moest doen om een bevoegdheid te halen als “verschrikkelijk” heeft ervaren. Het diploma moest formeel behaald worden, terwijl de leraar het werk al deed. De studie sloot niet aan bij de persoonlijke kennis, ervaring en onderwijspraktijk en heeft weinig meer gebracht dan het benodigde diploma.

Over externe studiedagen geven leraren in de interviews een wisselende voorkeur aan om alleen of met een beperkt aantal collega’s naar externe studiedagen te gaan die aansluiten bij hun behoefte. In de interviews vertelt een leraar dat zij graag naar externe studiedagen met pedagogisch/didactische onderwerpen gaat. Zij gaat altijd alleen en vindt het een voordeel om daar met collega’s van andere scholen in contact te komen en op deze manier haar blik te verruimen en nieuwe inspiratie en ideeën op te doen. Indien collega’s samen naar een externe studiedag gaan, ervaren ze meer motivatie, maar alleen gaan stimuleert juist om met onbekenden in contact te komen. Dit zorgt voor meer uitwisseling van kennis en ervaringen en het verbreden van je visie.

Ook deelnemen aan landelijke of regionale netwerken is een voorbeeld van individuele externe professionalisering. In de interviews vertellen leraren dat ze op vakgebied samenwerken met collega’s uit het land. Een leraar vertelt dat hij wel eens een scholing verzorgt voor zo’n netwerk van collega’s van buiten de school. Hij geeft aan hier veel aan te hebben en in de afgelopen jaren veel zinnige dingen te hebben geleerd die hij kon toepassen in zijn lessen.

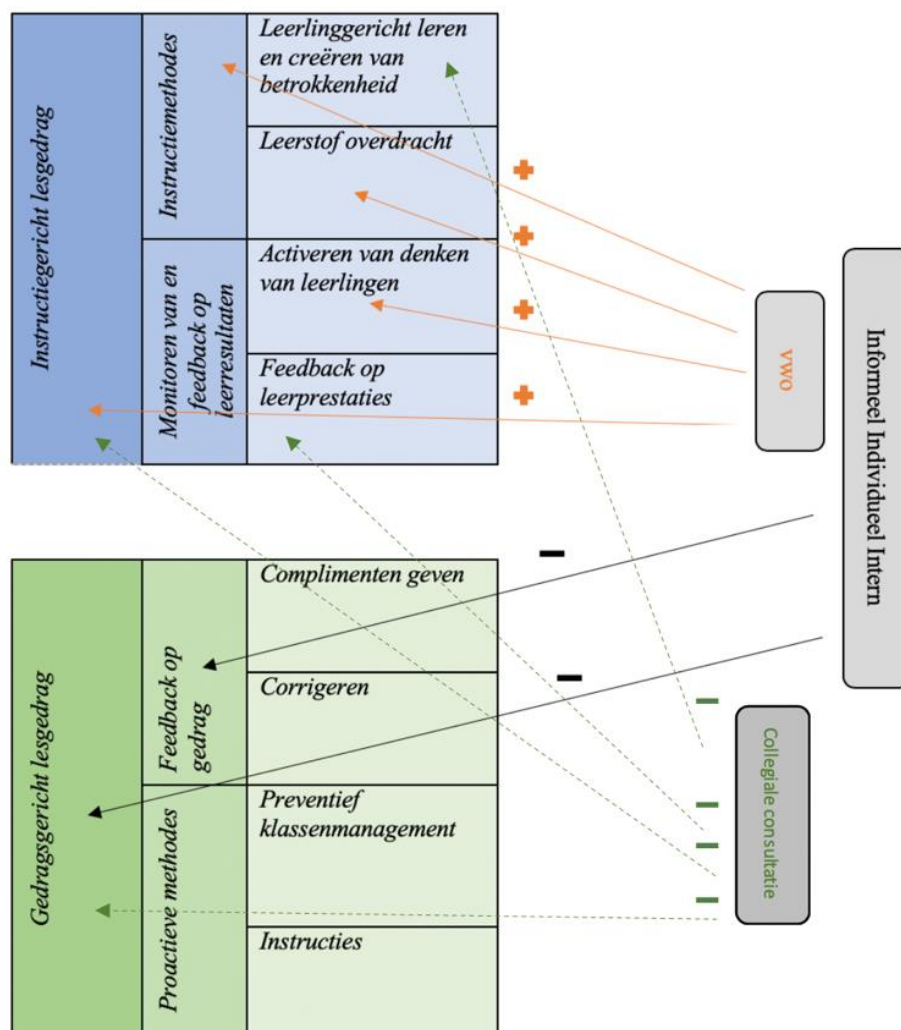
In de interviews is het lezen van vakliteratuur op meerdere manieren aan de orde gekomen. Een leraar vertelt over het inlezen in de term *retrieval practice* wat zijn lessen erg heeft veranderd. Een paar leraren geven aan dat het lezen van boeken alleen niet voldoende is, maar dat ze hierbij ook concrete voorbeelden nodig hebben en dus graag naar een aanvullende bijeenkomst of workshop gaan. Een leraar vertelt juist het omgekeerde, die graag, naar aanleiding van lezingen of workshops de

boeken koopt of download en print om achteraf te gaan lezen. Ook vond één leraar lezen “een crime”. Deze leraar gaf aan dat dit echt niets toevoegt aan zijn lesgedrag.

3.4 Collectieve, interne professionalisering en lesgedrag

Uit de correlatieanalyses blijkt dat er geen enkele significante samenhang is tussen de subschaal *Collectief Intern* en een subschaal, samengestelde schaal of totaalschaal van instructiegericht of gedragsgericht lesgedrag. Ook als de dezelfde analyses uitgevoerd worden per onderwijstype is er geen significantie samenhang tussen *Collectief Intern* professionaliseren en lesgedrag. Omdat vanuit eerdere onderzoek verwacht zou mogen worden dat *cursussen met een vakinhoudelijk onderwerp op de schoollocatie zelf* samenhangt met lesgedrag en dit item geen onderdeel is van deze schaal, is voor deze activiteit een afzonderlijke analyse uitgevoerd, maar deze professionaliseringsactiviteit toont geen significante samenhang met instructiegericht of gedragsgericht lesgedrag.

Interne studiedagen zijn een voorbeeld van formele, collectieve, interne professionalisering. In de interviews zeggen leraren dat samen leren binnen de vakgroep veel op kan leveren. Een voorbeeld dat gegeven wordt is een door de collega's van de vakgroep zelf georganiseerde studiedag op de eigen school waar een leerlijn is ontwikkeld waar ze tot op de dag van vandaag nog steeds mee werken. Over de studiedagen met een algemeen pedagogisch/didactisch onderwerp op school zijn de ervaringen van leraren in de interviews heel wisselend. Het maakt volgens hen heel veel uit of de studiedag aansluit op hun eigen onderwijspraktijk, wie de spreker of cursusleider is en of ze bruikbare voorbeelden aangereikt krijgen. Uit de interviews blijkt dat de wijze waarop de interne studiedagen worden georganiseerd zeer uiteenloopt. Op sommige scholen mogen leraren hierin meedenken en op andere scholen bedenkt de schoolleiding wat de onderwerpen van de studiedagen zijn. Ook is de behoefte aan studiedagen op school verschillend. Een paar leraren zien het als iets wat er gewoon bij hoort en waar je altijd wel wat van kunt leren, terwijl anderen de studiedagen als tijdsverspilling ervaren. Een leraar die al veel jaren ervaring heeft, geeft aan dat er op interne studiedagen en cursussen met een pedagogisch of didactisch onderwerp onvoldoende rekening wordt gehouden met leraren die al veel ervaring hebben. Over de organisatie brede studiedag, de VO dag, zijn een aantal leraren positief omdat er veel keuze is en ze deze dag nieuwe inspiratie opdoen. Een andere leraar vergelijkt deze dag als een “glas wijn in de oceaan”, omdat deze studiedag met alle scholen van de onderwijsorganisatie wordt gehouden en hierdoor te weinig wordt gedeeld met de directe collega's. Deze leraar vindt dat de professionalisering een zeer individueel en vrijblijvend karakter draagt.



Figuur 1. Samenvattend overzicht van informele, individuele, interne professionaliseringsactiviteiten die significant positief (+) of negatief (-) samenhangen met instructie- en gedragsgeslacht lesgedrag.

4. Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek was om een eerste inzicht te krijgen in de samenhang tussen een aantal professionaliseringsactiviteiten en het lesgedrag van leraren in het voortgezet onderwijs. Omdat er veel bekend is over afzonderlijke aspecten en eigenschappen van professionalisering, maar we nog weinig weten over de effecten van gangbare professionaliseringsactiviteiten waarin verschillende aspecten en eigenschappen verenigd zijn (die mogelijk te hoog ingeschat worden), is gekozen voor een exploratieve aanpak. De centrale vraag in dit onderzoek was: Wat is de samenhang tussen professionaliseringsactiviteiten van leraren en het door leraren gerapporteerd lesgedrag? Uit dit onderzoek blijkt dat een directe samenhang tussen professionaliseringsactiviteiten en lesgedrag niet overtuigend is omdat er veel interveniërende factoren zijn zoals bijvoorbeeld het onderwijstype, ervaring, vakspecifieke behoeften, persoonlijke leerbehoeften, teamsamenstelling en de mate waarin

leraren betrokken worden bij professionalisering op school. De resultaten tonen een negatieve samenhang tussen informele, individuele, interne professionalisering en gedragsgericht lesgedrag. Dezelfde analyse opgesplitst per onderwijstype laat een ander beeld zien. Leraren die voornamelijk lesgeven aan het vwo laten juist een positieve samenhang zien tussen informele, individuele, interne professionalisering en instructiegericht lesgedrag. Het leren van naaste collega's (interne collegiale consultatie) toont een negatieve samenhang met zowel instructiegericht als gedragsgericht lesgedrag. Er is geen samenhang gevonden tussen formele, collectieve en externe professionalisering en lesgedrag. Uit de resultaten van het kwalitatieve deel komt naar voren dat autonomie voor de leraar, activiteiten die passen bij de eigen leerstijl, praktische toepasbaarheid voor in de eigen lessen en scholing waar over een langere periode aandacht aan wordt besteed als effectief worden ervaren, maar of dit daadwerkelijk leidt tot verandering van lesgedrag is onduidelijk.

De meeste significante resultaten tonen een negatieve relatie tussen professionalisering en lesgedrag. Ervan uitgaande dat ingezette professionalisering niet leidt tot minder effectief lesgedrag, hoeft de aanwezigheid van zowel positieve als negatieve relaties niet alleen een daadwerkelijke verandering in lesgedrag te betekenen, maar kan ook duiden op een verandering van bewustzijn van kwaliteit van lesgedrag (McChesney & Aldridge, 2018; Reddy et al., 2015). Het is dus goed mogelijk dat leraren lesgedrag kritischer gaan beoordelen na een genoten professionalisering. Ook onderwijstype laat een negatieve relatie zien met instructiegericht en gedragsgericht lesgedrag. Dit betekent mogelijk dat hoe hoger het niveau van het onderwijstype waaraan wordt lesgegeven, des te kritischer de leraar is op het eigen lesgedrag. Ook kan het betekenen dat hoe hoger het niveau van het onderwijstype, hoe minder vaardig de leraar is wat betreft instructiegericht en gedragsgericht lesgedrag.

Opvallend is dat de groep leraren die voornamelijk lesgeven aan het vwo juist een positieve relatie zien tussen deze vormen van professionalisering en instructiegericht lesgedrag. Dit is mogelijk te verklaren door de verschillende eisen die de doelgroep stelt aan de leraren (Reddy et al., 2015). Het is voorstelbaar dat leraren op het vwo minder geconfronteerd worden met gedragsproblematiek en meer gericht zijn op de kennisoverdracht. De beschrijvende statistieken (zie Tabel 11 in Bijlage D) laten zien dat leraren die voornamelijk aan het vwo lesgeven gemiddeld een lagere score rapporteren op de schalen van gedragsgericht lesgedrag dan leraren die voornamelijk lesgeven op een ander onderwijstype.

Een conclusie uit het onderzoek van Van Veen et al. (2010) was dat de transfer van opgedane kennis en vaardigheden naar verandering in lesgedrag niet vanzelfsprekend is en McChesney en Aldridge (2018) wijzen op het verschijnsel dat professionaliseringsactiviteiten niet per definitie leiden tot veranderingen in lesgedrag. Volgens McChesney en Aldridge (2018) zijn er verschillende aspecten die de kwaliteit van de professionaliseringsactiviteiten bepalen en ook verschillende individuele

aspecten die van invloed zijn op het wel of niet veranderen van lesgedrag. Er zitten duidelijk een aantal interveniërende factoren tussen de ingezette professionaliseringsactiviteiten en het veranderen van lesgedrag. Een aantal van deze interveniërende factoren komen naar voren in de resultaten. Ten eerste blijkt uit de kwantitatieve resultaten dat er significante verschillen zijn in rapportage van lesgedrag tussen de verschillende onderwijstypen. Vervolgens blijkt tijdens de interviews dat de onderlinge verschillen in leerbehoefte van leraren groot zijn. De complexiteit van de doelgroep op de eigen school vraagt om specifiek lesgedrag en dus specifieke scholing. Daarnaast benoemen de leraren tijdens de interviews verschillende vakspecifieke behoeften en bevinden ze zich allen in hun eigen individuele leerfase waar vooropleiding en ervaring een rol speelt. Ook zijn er verschillen in de manier waarop de leraar in zijn of haar team kan samenwerken en leren of de mate waarin de leraar invloed kan uitoefenen op de collectieve professionalisering met het team. Het is tevens voorstelbaar dat de verschillende doelen voor professionalisering (zoals implementeren van materiaal of een tool of het aanleren van een vaardigheid, een gezamenlijk of individueel doel, of gewoon professionaliseren voor het opdoen van inspiratie) verschillende resultaten geven voor het lesgedrag. En daarbij tonen de leraren tijdens de interviews verschillende persoonlijke voorkeuren voor de manier waarop ze willen en kunnen leren. Mogelijk laat de grilligheid in de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten zien dat het lastig, of misschien zelfs onmogelijk is om een directe relatie tussen professionalisering en lesgedrag aan te tonen.

In de volgende paragraaf worden de afzonderlijke professionaliseringscategorieën besproken. In deze bespreking wordt de samenhang met lesgedrag (de schalen van de CSS-T) en de uitkomsten van de interviews meegenomen.

4.1 Professionalisering en lesgedrag

Formele en informele professionalisering en lesgedrag

Er is geen professionaliseringsschaal met enkel formele vormen van professionalisering. Dit betekent dat de deelvraag over de samenhang tussen formele professionalisering en lesgedrag eigenlijk niet beantwoord kan worden. Maar aangezien de tweede en derde professionaliseringsschaal beiden voornamelijk formele vormen van professionalisering bevatten, maar beiden geen samenhang laten zien met lesgedrag, doet vermoeden dat een samenhang tussen formele professionalisering en lesgedrag er ook nauwelijks is. De formele en traditionele vormen van professionalisering, zoals studiedagen of congressen, die in de professionaliseringsschalen waren meegenomen, worden in de literatuur genoemd als minder effectief voor het veranderen van lesgedrag (Inspectie van het Onderwijs, 2013; McChesney & Aldridge, 2018; Van Veen et al., 2010). Dit komt overeen met de ervaringen over het volgen van een formele studie voor het behalen van een extra bevoegdheid, die in de interviews gedeeld zijn. Leraren gaven aan dat dit verplicht was om het werk wat ze al doen te

mogen blijven uitvoeren. Leraren die al jaren voor de klas staan hebben deze opleiding als onzinnig ervaren, aangezien deze niet aansloot bij de ervaring en de bijbehorende kennis en vaardigheden die zij reeds bezitten. Echter toonden leraren zich ook positief over formele vormen van professionalisering, mits deze aansluiten op hun behoeften, ze inspraak hebben in de organisatie, deelname een eigen keuze is en er tijdens de scholing voldoende praktische voorbeelden gegeven worden. Het beschikbaar stellen van formele professionaliseringsactiviteiten waarbij voldoende ruimte is voor keuze, initiatief en autonomie voor de leraar, sluit aan bij een veranderende visie op professionalisering waarbij professionalisering niet langer meer wordt gezien als een reeks activiteiten die standaard worden aangeboden aan leraren, maar als een proces waarin de docent de kans krijgt om dat te leren wat nodig is en zijn kennis en vaardigheden op eigen behoefte uit te breiden (McChesney & Aldridge, 2018).

De informele, individuele professionaliseringsactiviteiten die op school plaatsvinden laten een negatieve samenhang zien met schalen van gedragsgericht lesgedrag. In deze schalen zijn activiteiten als lesbezoek door een leidinggevende of een college en het opvragen van feedback onder leerlingen opgenomen. Het opvragen van feedback wordt gezien als een belangrijk onderdeel bij informeel leren van leraren (Frietman et al., 2010) en is tevens verplicht op Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs. In de organisatie waar dit onderzoek heeft plaatsgevonden zijn lesbezoeken door teamleiders aan de hand van de DOT een verplicht onderdeel. Deze negatieve samenhang is niet lijn met de literatuur (Frietman et al., 2010), wat verklaard kan worden doordat uit de interviews blijkt dat lesbezoeken door teamleiders niet heel vaak plaatsvinden. Collegiale visitatie wordt wel belangrijk gevonden, maar leraren geven in de interviews aan dat in de praktijk hier weinig van terecht komt. Dit blijkt overigens niet uit de resultaten van de vragenlijst. Gezien de toelichting vanuit de interviews op deze professionaliseringsactiviteiten en de beperktheid van de items die zijn opgenomen, moeten deze resultaten met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Ditzelfde geldt voor de positieve samenhang tussen *Informeel Individueel Intern* en de schalen van instructiegericht lesgedrag wat betreft leraren die voornamelijk lesgeven op het vwo. Het zou kunnen betekenen dat informele vormen van individuele en interne professionalisering voor deze groep leraren meer opleveren. Maar ook voor deze groep geldt dat deze professionaliseringsschaal te beperkt is samengesteld.

Collectieve en individuele professionalisering en lesgedrag

De resultaten van dit onderzoek laten geen samenhang zien tussen een professionaliseringsschaal waarin collectieve professionalisering is opgenomen, hoewel professionaliseringsactiviteiten die passen in de schaal *Collectief Intern* op scholen vaak voorkomen. De gezamenlijke studiedagen zijn hier een goed voorbeeld van. Uit de interviews blijkt dat leraren deze studiedagen verschillend ervaren. Als het team invloed mag uitoefenen op een studiedag of deze zelf mag organiseren is de

tevredenheid groot. Dit gebeurt echter lang niet in alle teams en dan leveren de studiedagen doorgaans niet veel op, aldus de leraren. Dit komt overeen met Evers et al. (2011), die stellen dat professionalisering die centraal wordt aangeboden de beroepskennis nauwelijks beïnvloedt. Toch geven een aantal leraren in de interviews aan dat een studiedag die door de schoolleiding gestuurd is, kan bijdragen in het introduceren van nieuwe theorieën, wat inspirerend kan werken en onderwijskundige kennis kan uitbreiden. Dit komt overeen met de bevindingen van Evers et al. (2016), die stellen dat korte cursussen op de werkvloer de professionele ontwikkeling kunnen stimuleren. Over het deelnemen aan een werkgroep of professionele leergemeenschap zeggen leraren in de interviews dat ze behoefte hebben aan vormen van professionalisering die direct raken aan hun eigen onderwijspraktijk en een bepaalde mate van autonomie geven in hun leerproces. Ze vertellen over zinvolle samenwerking binnen de vakgroep om bijvoorbeeld leerlijnen of nieuwe werkwijzen te ontwikkelen. Een leraar vertelt dat zijn hele team is verdeeld in werkgroepen. Deze werkgroepen dragen met elkaar het schoolbeleid en zorgen daardoor voor een grote mate van autonomie en eigenaarschap bij de leraar. Deze leraren benoemen hier de voorwaarden voor collectieve professionalisering die genoemd worden door Ning et al. (2018). Zij stellen dat collectieve professionalisering krachtig kan zijn, mits er sprake is van samenwerking, interactie, discussie en onderlinge feedback. Bij het leren in een ontwikkelgroep, werkgroep of professionele leergemeenschap of het leren van directe collega's is er sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid (Van Veen et al., 2010). Het is voorstelbaar dat leraren bij deze vormen van professionalisering een grote mate van betrokkenheid en/of autonomie ervaren, wat kan bijdragen aan de motivatie om te leren en ontwikkelen (Jansen in de Wal et al., 2020) en aan het veranderen van hun lesgedrag (Frietman et al., 2010).

De individuele vormen van professionaliseren zijn verdeeld over de professionaliseringsschalen *Informeel Individueel Intern* en *Individueel Extern*. Individuele professionalisering lijkt het lesgedrag alleen te beïnvloeden als het om informele interne professionalisering gaat. Maar de lading van individuele professionalisering op de twee verschillende schalen maakt het lastig om de deelvraag over de samenhang tussen individuele professionalisering en lesgedrag duidelijk te beantwoorden. Dit is mogelijk te verklaren doordat individuele en collectieve professionalisering regelmatig door elkaar loopt. Dit is ook opgemerkt door Ning et al. (2018). Zij stellen dat het combineren van collectieve en individuele leermomenten de professionele ontwikkeling van leraren zelfs kan versterken. McChesney en Aldridge (2018) vermelden dat het resultaat van individuele professionaliseringsactiviteiten vaak wordt beïnvloed door verschillende individuele aspecten waardoor er geen eenduidige verklaring van het resultaat in lesgedrag gegeven kan worden.

Interne en externe professionalisering en lesgedrag

Interne vormen van professionalisering komen voor in de professionaliseringsschalen *Informeel Individueel Intern* en *Collectief Intern*. De eerstgenoemde schaal laat een significante samenhang zien met lesgedrag, maar de tweede niet. Dit maakt het lastig om de deelvraag over de samenhang tussen interne professionalisering en lesgedrag te beantwoorden. Echter gaan het bij de schaal *Collectief Intern* om veel voorkomende professionaliseringsactiviteiten. Deze professionaliseringsschaal laat een lage betrouwbaarheid zien, wat mogelijk heeft geleid tot een type II fout in de resultaten. Het is dus mogelijk dat interne professionalisering wel degelijk samenhangt met lesgedrag. Dit zou in overeenstemming zijn met de bevindingen van Van Veen et al. (2010) en Frietman et al. (2010), die stellen dat juist deze vormen van professionalisering die dicht op de onderwijspraktijk ervaren wordt, meestal leiden tot verbetering van de onderwijskwaliteit. Omdat de interne studiedagen met vakinhoudelijke onderwerpen logischerwijs gevolgd worden met vakcollega's, zullen ook deze grotendeels aansluiten bij in ieder geval de vakspecifieke behoefte van de leraar en gerelateerd zijn aan de dagelijkse onderwijspraktijk (McChesney & Aldridge, 2018; Van Veen et al., 2010). Omdat interne professionalisering in de regel in teamverband gevolgd wordt, mag worden verwacht dat deze leidt tot een gezamenlijke verandering van pedagogisch/didactisch handelen. Mogelijk is het gebrek aan samenhang met lesgedrag ook te verklaren doordat deze vormen van professionalisering een verplicht karakter hebben, waardoor de bereidheid om te leren lager is (Frietman et al., 2010, Jansen in de Wal et al., 2020), wat in lijn is met wat gezegd is in de interviews.

De professionaliseringsschaal *Individueel Extern* toont geen samenhang met lesgedrag. Het gaat hierbij om studiedagen of cursussen met pedagogisch/didactische onderwerpen of vakinhoudelijke onderwerpen. Dit is deels in tegenspraak met de literatuur. McChesney en Aldridge (2018) en Van Veen et al. (2010) zien dat professionalisering op vakspecifieke onderwerpen beter aansluit bij het leren van leraren. Mogelijk dragen deze cursussen wel bij aan de kennis van de leraar, maar vertaalt deze zich niet in verandering van lesgedrag. Ondanks dat McChesney en Aldridge (2018) externe studiedagen, congressen of symposia kwalificeren als weinig effectieve vorm van professionalisering vanwege de passieve rol van de deelnemers, geven leraren in de interviews aan dat ze deze vorm wel degelijk zinvol vinden, omdat ze dan vrij zijn om te kiezen wat past bij hun behoefte.

4.2 Maatschappelijke en theoretische relevantie en praktische toepasbaarheid

Dit onderzoek is een aanzet voor verder onderzoek naar het beïnvloeden van het lesgedrag met behulp van professionalisering. Het onderzoek bouwt voort op het onderzoek naar professionalisering van leraren door Van Veen et al. (2010), het onderzoek naar professioneel leren en lesgedrag van leraren door Creemers et al. (2014) en het onderzoek naar het evalueren van professionele ontwikkeling van

leraren (McChesney & Aldridge, 2018). Om professionalisering in te zetten voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit en de leerresultaten van de leerlingen, is het van belang om inzicht te krijgen welke vormen van professionalisering het lesgedrag van leraren daadwerkelijk beïnvloeden. Leraren zullen gemotiveerder zijn voor professionalisering als ze merken dat deze daadwerkelijk iets toevoegt en bijdraagt aan de eigen onderwijspraktijk en leerresultaten (Reddy et al., 2015). Deze motivatie is belangrijk voor de betrokkenheid tijdens het professionele leerproces (Jansen in de Wal et al., 2020). Door inzicht te hebben in welke vormen van professionalisering effect hebben op lesgedrag, zijn scholen beter in staat om, door middel van professionalisering, te sturen op onderwijskwaliteit en leerresultaten van de leerlingen.

Ondanks dat de resultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden naar de totale populatie van leraren in Nederland en er nog aanvullend onderzoek nodig is, is deze steekproef wel representatief genoeg om een aantal aanbevelingen te kunnen geven voor scholen voor voortgezet onderwijs. Zo is het raadzaam voor de brede scholen met vmbo, havo en vwo om de verschillende eisen voor het lesgedrag voor de verschillende doelgroepen in acht te nemen. De verschillen tussen de rapportage van lesgedrag op de verschillende onderwijstypen duidt mogelijk op verschillen in overtuiging van effectief lesgedrag, wat gevolgen heeft voor de professionalisering die door school wordt aangeboden. De samenhang tussen professionalisering en lesgedrag is immers niet overtuigend en uit de interviews blijkt dat leraren verschillende behoeften hebben in de vormen van professionalisering. De centraal aangeboden studiedagen lijken het lesgedrag niet te beïnvloeden. Uit de interviews blijkt dat de kwaliteit van professionaliseringsactiviteiten, naast de persoonlijke leerbehoefte, vooral afhangt van de kwaliteit van de spreker/instructeur die de scholing verzorgt. Deze kwaliteit wordt volgens leraren bepaald door de ervaring die de spreker/instructeur zelf heeft in het onderwijs, het wel of niet aansluiten op de actuele leerbehoefte van leraren op de werkvloer en vooral het aandragen van praktische voorbeelden die de leraar direct kan overnemen in de les van morgen. Bij het aanbieden of beschikbaar stellen van professionaliseringsactiviteiten is het van belang dat er voldoende ruimte is voor keuze, initiatief en autonomie voor de leraar, wat de intrinsieke motivatie om te leren mogelijk zal vergroten (Jansen in de Wal et al., 2020). Omdat uit dit onderzoek blijkt dat professionaliseringsactiviteiten lang niet altijd directe gevolgen hebben voor het lesgedrag van leraren, moeten schoolorganisaties goed nadenken over de professionaliseringsactiviteiten die ze schoolbreed of in teamverband aanbieden. Het is belangrijk dat scholen zich realiseren dat centrale professionalisering slechts een beperkt direct effect heeft op het lesgedrag en de onderwijskwaliteit. Dit geldt ook voor de individuele professionalisering, waarbij het belangrijk is dat scholen zich houden op de individuele professionaliseringsactiviteiten die de leraren zelf inzetten binnen hun persoonlijke professionaliseringsruimte. Deze complexiteit van factoren maakt het voor schoolleiders

lastig om te sturen op de effectiviteit van de professionele ontwikkeling van zowel de individuele leraar als de teams.

4.3 Beperkingen van dit onderzoek

Doordat de vragenlijst achteraf gezien onvoldoende geschikt was voor een factoranalyse, is het theoretisch onderscheid in verschillende professionaliseringsactiviteiten die vanuit de theorie naar voren kwam, niet goed naar voren gekomen. Dit is onder andere te verklaren doordat de professionaliseringsitems op zichzelf staande activiteiten zijn. De eigenschappen van professionaliseringsvormen die in het onderzoek zijn meegenomen lopen inhoudelijk te veel in elkaar over. Dit heeft onder andere ook te maken met de eerdergenoemde wederkerigheid van de verschillende vormen van professionalisering (Frietman et al., 2010). Het analyseren met de professionaliseringsschalen waarbij een combinatie is gemaakt van verschillende professionaliseringsvormen heeft het onderzoek minder betrouwbaar maakt waardoor een duidelijk lijn in resultaten ontbreekt. Ook heeft dit de kans op elkaar tegensprekende resultaten vergroot. Gezien de geringe omvang van het kwalitatieve deel kon dit niet ondervangen worden.

Daarnaast heeft het werken met een professionaliseringsschaal met een lage betrouwbaarheid de kans op een type II fout verhoogt. Dit kan verklaren dat professionaliseringsactiviteiten, zoals bijvoorbeeld cursussen met vakinhoudelijke onderwerpen, geen samenhang laten zien met lesgedrag, wat vanuit de literatuur en de interviews juist wel verwacht zou mogen worden. Het ontbreken van deze samenhang kan ook veroorzaakt worden doordat er weinig spreiding was in de items van de CSS-T. Het nadeel van variabelen met weinig spreiding is dat er minder statistische verbanden gevonden zullen worden (Field, 2015).

De Inspectie van het Onderwijs stelde in 2013 dat leraren hun eigen handelen vaak positiever beoordelen dan het in werkelijkheid is (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Maar uit de literatuur blijkt ook dat als leraren vaker hun lesgedrag evalueren, zij wel degelijk in staat zijn om een accurate rapportage te geven van hun eigen lesgedrag (Creemers et al., 2014; McChesney & Aldridge, 2018; Reddy et al., 2015). Er is in dit onderzoek onvoldoende zicht op hoeveel ervaring de leraren in dit onderzoek hadden in het rapporteren van eigen lesgedrag en dus hoe zelfkritisch zij de vragenlijst hebben ingevuld.

Los van bovenstaande kunnen deze onderzoeksresultaten niet zonder meer gegeneraliseerd worden. Ondanks dat de achtergrondkenmerken van de deelnemers minimaal afwijken van de achtergrondkenmerken van de totale Nederlandse populatie was er geen sprake van een aselechte steekproef, maar hebben de leraren zich vrijwillig opgegeven voor het onderzoek. Omdat de non-respons vrij hoog is, is de data verkregen uit een selecte groep leraren die gemotiveerd waren om deel te nemen aan dit onderzoek. Dit kan de gegeven antwoorden op de vragenlijsten hebben beïnvloed.

4.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

De verschillende onderdelen in de resultaten kunnen alle aanleiding zijn voor verder onderzoek. Ten eerste zou een vervolgonderzoek zich kunnen richten op het opnieuw opstellen van het tweede deel van de vragenlijst (professionalisering). Hiervoor kunnen bijvoorbeeld de resultaten van de interviews gebruikt worden, zoals bijvoorbeeld de verschillen in de rol die leidinggevendenden pakken en de mate van eigenaarschap die wordt gegeven aan leraren. Ook zouden de vragen mogelijk beter opgesteld worden aan de hand van professionaliseringskenmerken zoals genoemd door Van Veen et al. (2010) in plaats van te vragen naar specifieke professionaliseringsactiviteiten. Ten tweede zou een vervolgonderzoek zich kunnen richten op het valideren van het derde deel, de Nederlandse vertaling van de CSS-T. Om de validiteit van de variabele *lesgedrag* te verhogen zou deel drie van de vragenlijst kunnen worden aangevuld met daadwerkelijke lesobservaties.

Omdat het is gebleken dat de theoretische indeling van verschillende vormen van professionalisering in de praktijk meer door elkaar loopt dan vooraf verwacht werd, zou verder onderzoek naar deze indeling kunnen leiden tot duidelijker hypothesen en gericht onderzoek naar te verwachten invloed van professionalisering. Bovenstaande aanbevelingen zijn echter geschikt voor lange termijn onderzoek dat uitgevoerd moeten worden door onderzoeksprofessionals of onderzoeksinstituten. Het huidige onderzoek was een masterthesis, waarbij om praktische redenen niet méér onderzocht kon worden. Als binnen dezelfde condities het onderzoek opnieuw uitgevoerd kon worden, was deel twee van de vragenlijst aangescherpt aan de hand van een duidelijkere onderverdeling, waren maatregelen getroffen om uitval in de respons te voorkomen en was deel drie van de vragenlijst aangevuld met observaties. Dit laatste had een aantal behoorlijke consequenties gehad voor de uitvoering van het onderzoek, maar dit zou de validiteit van de resultaten zeker ten goede zijn gekomen.

Gezien het exploratieve karakter van dit onderzoek zijn er gedurende het onderzoeksproces verschillende invalshoeken voor professionalisering naar voren gekomen. Lesgedrag blijft de belangrijkste sleutel voor het verbeteren van de kwaliteit, maar zowel deze studie als eerdere studies laten zien dat de relatie tussen professionalisering en lesgedrag uitermate complex is. Er zijn nog veel factoren die dringend verkend moeten worden met als doel een passend en effectief professionaliseringsproces voor elke leraar, waarbij aandacht is voor de schooleigen onderwijscontext en ruimte is voor autonomie en individuele ontwikkeling van de leraar.

5. Referenties

- Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel (2017, 16 maart). Geraadpleegd op 12 december 2018, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2017-148.html>
- Creemers, B., Earl, L., Kyriakides, L., Muijs, D., Van der Werf, G., & Helen Timperley (2014) State of the art – teacher effectiveness and professional learning, *School Effectiveness and School Improvement*, 25:2, 231-256, DOI: 10.1080/09243453.2014.885451
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- e-Loo. (z.d.). [Digitale Observatie Tool]. Verkregen van <https://eloo.nl/aanbod/dot-digitale-observatie-tool/de-dot/>
- Evers, A. T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162–178. <https://doi-org.ezproxy.elib11.ub.unimaas.nl/10.1080/0158037X.2015.1055465>
- Evers, A. T., Kreijns, K., Van der Heijden, B. I. J. M., & Gerrichhauzen, J. T. G. (2011). An Organizational and Task Perspective Model Aimed at Enhancing Teachers' Professional Development and Occupational Expertise. *Human Resource Development Review*, 10(2), 151-179. <https://doi.org/10.1177/1534484310397852>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191. Verkregen van <http://www.psychologie.hhu.de/arbeitsgruppen/allgemeine-psychologie-und-arbeitspsychologie/gpower.html>
- Field, A. (2015). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: SAGE.
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Paik, M. C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions* (3rd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Frietman, J., Kennis, R., & Hövels, B. (2010). *Het managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan?* Heerlen: Ruud de Moor Centrum/ Open Universiteit.
- Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam, Nederland: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. London: Sage.
- Geldens, J. J. M., & Popeijus, H. L. (2014). Teacher Education in a Workplace Learning Environment: Distinctive Characteristics of Powerful Workplace Learning Environments within Primary Teacher Education. *School-University Partnerships*, 7(2), 62–71. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1046955&site=ehost-live>

- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Professionalisering als gerichte opgave. Verkennend onderzoek naar het leren van leraren*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Verkregen van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/themaonderzoeken/documenten/publicaties/2013/10/04/professionalisering-als-gerichte-opgave>
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Jansen in de Wal, J., Van den Beemt, A., Martens, R. L., & Den Brok, P. J. (2020) The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: is it explained by self-determination theory?, *Studies in Continuing Education*, 42:1, 17-39, DOI: 10.1080/0158037X.2018.1520697
- Jansen in de Wal, J., Den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & Van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36. doi:10.1016/j.lindif.2014.08.001
- Kirschner, P., Claessens, L. C. A., Raaijmakers. (2018). *Op de schouders van reuzen: Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Kirschner, P. (Gastspreker), & Slob, A. (Gastheer). (23 maart 2019). *Slobcast #22* [Audio podcast]. Verkregen van <https://soundcloud.com/arieslob>
- Klaeijnsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769–782. <https://doi-org.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/10.1080/00313831.2017.1306803>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. doi:10.1016/s0742-051x(02)00101-4
- LimeSurvey Project Team & Schmitz, C. (2015). LimeSurvey: An Open Source survey tool (Version 2.06+). Geraadpleegd op <http://limesurvey.org>.
- Maass, K., & Engeln, K. (2018). Effects of Scaled-Up Professional Development Courses about Inquiry-Based Learning on Teachers. *Journal Of Education And Training Studies*, 6(4), 1-16.
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Marzano, R. J. (2012). *Wat werkt op school: Elf factoren die tot betere leeropbrengsten leiden*.

Rotterdam: Bazalt.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2011). *Wat werkt: pedagogisch handelen & klassenmanagement: Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Rotterdam: Bazalt

McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2018). A New Tool for Practitioner-Led Evaluation of Teacher Professional Development. *Teacher Development*, 22(3), 314–338. Verkregen van <http://search.ebscohost.com.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1176435&site=ehost-live>

Ning, M., Shuang, X., & Jia-Yuan, D. (2018). A Peer Coaching-based Professional Development Approach to Improving the Learning Participation and Learning Design Skills of In-Service Teachers. *Journal Of Educational Technology & Society*, 21(2), 291-304.

Reddy, L. A., Dudek, C. M., Fabiano, G. A., & Peters, S. (2015). Measuring Teacher Self-Report on Classroom Practices: Construct Validity and Reliability of the Classroom Strategies Scale-Teacher Form. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 513–533. Verkregen van <http://search.ebscohost.com.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1083876&site=ehost-live>

Robbers, S., & Vermeulen, M. (2018). *Collectieve vormen van leren en professionaliseren in lerende organisaties*. Welten-instituut - Open Universiteit.

Van Veen, K., Zwart, R.C., Meirink, J.A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum leren van docenten.

VO-raad (2020). *CAO VO 2020, Collectieve arbeidsovereenkomst voor het voortgezet onderwijs*. Verkregen van https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/995/original/CAO_VO_2020.pdf

VO-raad, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2018). *Actualisatie sectorakkoord VO*. Verkregen van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2018/06/05/actualisatie-sectorakkoord-voortgezet-onderwijs>.

Wet op beroepen in het onderwijs (wet BIO). (2013, 4 juli). Geraadpleegd op 2 januari 2019, van <https://wetten.overheid.nl/BWBR0016944/2013-07-04>

Vestigingsnummers, aantal leidinggevenden en lesgeven:

https://duo.nl/open_onderwijsdata/databestanden/vo/adressen/adressen-vo-2.jsp

Bijlage A

Vragenlijst

NB: de vraagcodes zoals in de onderstaande tabel genoemd zijn niet opgenomen in de digitale vragenlijst in LimeSurvey en waren dus niet zichtbaar voor de respondenten. Ditzelfde geldt voor de codering van de verschillende factoren.

Informatiebrief in LimeSurvey:

Professionalisering en Lesgedrag

Professionalisering en Lesgedrag in het Voortgezet Onderwijs in Nederland

Geachte heer/mevrouw,

Wij vragen u om mee te doen aan een wetenschappelijk onderzoek Professionalisering en Lesgedrag in het Voortgezet Onderwijs in Nederland. Meedoen is vrijwillig. Om u mee te laten doen, hebben we wel uw toestemming nodig.

Om deelnemers te benaderen hebben wij alle kwaliteitszorgmedewerkers van de Landstede Groep gevraagd om deze vragenlijst door te sturen naar al het onderwijsgevend personeel van hun eigen locatie.

Voordat u beslist of u wilt meedoen aan dit onderzoek, krijgt u uitleg over wat het onderzoek inhoudt. Lees deze informatie rustig door en vraag de onderzoeker uitleg als u vragen heeft. U kunt ook de hoofdonderzoeker, die aan het eind van deze brief genoemd wordt, om aanvullende informatie vragen.

1. Doel van het onderzoek

Een eerste inzicht krijgen in de samenhang tussen een aantal professionaliseringsactiviteiten en het lesgedrag van leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland.

2. Achtergrond van het onderzoek

Het lesgedrag van docenten is van grote invloed op de leerresultaten van leerlingen. Om dit lesgedrag te verbeteren zijn verschillende manieren van professionalisering ingezet. Er is veel onderzoek gedaan naar professionalisering en ook zijn er verschillende manieren ontwikkeld die de kwaliteit van de lessen kunnen onderzoeken. Deze resultaten geven echter geen antwoord op de vraag hoe de gangbare en beschikbare vormen van professionalisering van leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland het lesgedrag beïnvloeden.

3. Wat meedoen inhoudt en wat wordt er van u verwacht

Meedoen houdt in dat u de vragenlijst invult. Het beantwoorden van de vragen neemt niet meer dan twintig minuten in beslag. Er zijn geen goede of foute antwoorden: het is uw waarneming die telt. Als u twijfelt, dan mag u het antwoord kiezen dat het best bij uw ervaring aansluit.

4. Mogelijke voor- en nadelen

Meedoen aan dit onderzoek stelt u in staat om een eigen bijdrage te leveren aan wetenschappelijk onderzoek naar professionalisering en lesgedrag. Deelnemen kost maximaal 20 minuten.

5. Als u niet wilt meedoen of wilt stoppen met het onderzoek

U beslist zelf of u meedoet aan het onderzoek. Deelname is vrijwillig. Als u niet wilt deelnemen heeft dat geen nadelige gevolgen voor u. Als u wel meedoet, kunt u zich altijd bedenken en toch stoppen, ook tijdens het onderzoek. U hoeft niet te zeggen waarom u stopt. De gegevens die tot dat moment zijn verzameld, mogen worden gebruikt voor het onderzoek.

6. Einde van het onderzoek

Uw deelname aan het onderzoek stopt als u de vragenlijst hebt afgerond. Het hele onderzoek is afgelopen als alle deelnemers klaar zijn. Na het verwerken van alle gegevens informeert de onderzoeker u over de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek. Dit gebeurt ongeveer 2 maanden na uw deelname. Deze terugkoppeling zal via de kwaliteitszorgmedewerkers van de Landstede Groep verspreid worden.

7. Gebruik en bewaren van uw gegevens

Voor dit onderzoek worden er persoonsgegevens verzameld, gebruikt en bewaard. In de vragenlijst wordt onder andere gevraagd naar achtergrondkenmerken, zoals geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en onderwijservaring. Er wordt naar deze achtergrondgegevens gevraagd om te kijken of de verdeling van de achtergrondkenmerken van de respondenten in grote lijnen overeenkomt met die van de populatie van alle leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland. Indien u wilt deelnemen aan een aanvullend interview verstuurt u ook uw e-mailadres en/of telefoonnummer en worden er opnames van de interviews gemaakt. Het verzamelen, gebruiken en bewaren van uw gegevens is nodig om de vragen die in dit onderzoek worden gesteld te kunnen beantwoorden. De uitkomsten van het onderzoek zullen worden gedeeld met collega onderzoekers. De gegevens die worden gedeeld bevatten geen informatie die tot u te herleiden is. Ook in rapporten en publicaties over het onderzoek zijn de gegevens niet tot u te herleiden.

Vertrouwelijkheid van uw gegevens

Om uw privacy te beschermen krijgen uw gegevens een code. Uw naam en andere gegevens die u direct kunnen identificeren worden daarbij weggelaten. Uw gegevens worden op deze wijze versleuteld. De sleutel van de code blijft veilig opgeborgen, binnen de Open Universiteit. Personen die toegang krijgen tot de niet-versleutelde informatie zijn Andreke Laverman (Masterstudent) en Prof. dr. P.J.J. Stijnen (hoofdonderzoeker).

Toegang tot uw gegevens voor controle

Om te kunnen beoordelen of het onderzoek op een betrouwbare wijze is uitgevoerd, kunnen leden van een visitatiecommissie inzage krijgen in de niet-versleutelde informatie.

Bewaartermijn gegevens

Uw gegevens moeten 10 jaar worden bewaard door de Open Universiteit.

Meer informatie over uw rechten bij verwerking van gegevens

Voor algemene informatie over uw rechten bij verwerking van uw persoonsgegevens kunt u de website van de [Autoriteit Persoonsgegevens](#) raadplegen. De privacy disclaimer van de Open Universiteit vindt u via [www.ou.nl/privacy](#).

8. Verzekering voor deelnemers

Zou er schade voor u ontstaan doordat u deelneemt aan dit onderzoek, dan kan deze schade vergoed worden vanuit de verzekeringen van de Open Universiteit. U kunt dan contact opnemen via Andreke Laverman (19.59@ou.nl) of Prof. dr. P.J.J. (Sjef) Stijnen (sjef.stijnen@ou.nl).

9. Heeft u vragen?

Bij vragen kunt u contact opnemen met Andreke Laverman (19.59@ou.nl) of Prof. dr. P.J.J. (Sjef) Stijnen (sjef.stijnen@ou.nl).

10. Ondertekening toestemmingsformulier

Wanneer u voldoende bedenktijd heeft gehad, wordt u gevraagd te beslissen over deelname aan dit onderzoek. Door in het volgende scherm op 'ja' te klikken geeft u aan dat u de informatie heeft begrepen en instemt met deelname aan het onderzoek.

Er zijn 89 vragen in deze enquête.

Informed consent in LimeSurvey:

Professionalisering en Lesgedrag

Professionalisering en Lesgedrag in het Voortgezet Onderwijs in Nederland

0% 100%

informed consent

Toestemmingsverklaring voor deelname aan het wetenschappelijk onderzoek:

Professionalization and Teaching in Secondary Education in the Netherlands
Professionalisering en Lesgedrag in het Voortgezet Onderwijs in Nederland

- Ik ben over het onderzoek geïnformeerd. Ik heb de informatiebrief gelezen.
- Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen.
- Ik heb over mijn deelname aan het onderzoek kunnen nadenken.
- Ik begrijp dat ik op elk moment uit het onderzoek kan stappen en ik hoef daar geen reden voor op te geven.
- Ik geef toestemming voor het gebruik van de gegevens die tijdens dit onderzoek worden verzameld voor dit wetenschappelijk onderzoek.
- Ik begrijp dat alle informatie die ik met betrekking tot deze studie verstrek, anoniem zal worden verzameld en niet naar mij terug zal leiden.
- Ik begrijp dat de verzamelde gegevens gedurende 10 jaar, op een veilige wijze door de Open Universiteit worden bewaard.

Als u de bovenstaande punten heeft gelezen en ermee instemt deel te nemen aan het onderzoek, tekent u dit toestemmingsformulier door hieronder 'ja' aan te vinken.

☐ Ja ☐ Nee

Vraagcode	Vraagnr.	Vraag	Antwoord mogelijkheden
AI1	1	Geslacht:	1=man 2=vrouw
AI2	2	Leeftijd:	Numeriek
AI3	3	Wat is uw hoogst voltooide opleiding?	1=hbo 2=hbo-master 3=wo 4=wo master
AI4	4	Hoeveel jaren ervaring hebt u in het onderwijs?	Numeriek
AI5	5	Hoeveel jaren werkt u voor deze organisatie [naam onderwijsorganisatie]?	Numeriek
AI6	6	Aan welke onderwijssoort geeft u de meeste lessen?	1=vmbo bbl en kbl 2=vmbo tl 3=havo 4=vwo

		Professionalisering De volgende vragen gaan over uw professionalisering in de afgelopen 24 maanden. Dit kan gaan om vormen van professionalisering die u reeds hebt afgerond of waar u nu nog steeds actief mee bezig bent. Wilt u voor elke vorm van professionalisering aangeven hoeveel tijd u hier de afgelopen 24 maanden aan hebt besteed? Indien u korter dan 24 maanden werkt voor de [naam onderwijsorganisatie], kunt u uw antwoorden baseren over deze kortere periode. Sommige vragen lijken dubbel gesteld te worden of hebben een overlap met andere vragen. U hoeft zich hier niets van aan te trekken en u kunt elke vraag als een op zichzelf staande vraag behandelen.	
		Professionaliserings kenmerken (niet zichtbaar voor respondenten) Formeel (FO) / informeel (IF) Intern (IN) / extern (EX) Individueel (ID) / collectief (CO)	
		Vraag	Antwoord mogelijkheden
Prof1	7	Hebt u in de afgelopen 24 maanden een masteropleiding gevolgd? (FO, EX, ID)	1=nee 2=ja
Prof2	8	Hebt u in de afgelopen 24 maanden een studie gevolgd om een extra bevoegdheid te halen? (FO, EX, ID)	1=nee 2=ja
Prof3	9	Hebt u in de afgelopen 24 maanden een coachingstraject gevolgd welke gefinancierd werd door het LOF (LerarenOntwikkelFonds)? (FO, IN, ID)	1=nee 2=ja
Prof4	10	Met ‘studiedagen’ worden scholingsdagen op de eigen locatie bedoeld die niet worden afgesloten met een certificaat of bewijs van deelname.	0=geen 1=1 of 2 dagen 2=3 of 4 dagen 3=5 of 6 dagen

		<p>Er zijn scholingsactiviteiten met verschillende onderwerpen. In deze vragenlijst richten de vragen zich alleen op scholingsactiviteiten met een vakinhoudelijk of pedagogisch/didactisch onderwerp.</p> <p>Met de term 'vakinhoudelijke' onderwerpen worden onderwerpen bedoeld die horen bij het vak waarin u lesgeeft. Dus bijvoorbeeld biologie, wiskunde of Engels. Dit kan gaan om verrijking van uw vakinhoudelijke kennis of vakspecifieke methodiek of studiemateriaal.</p> <p>Het aantal dagen of dagdelen dat u aangeeft bij studiedagen of cursussen kunnen één of meerdere cursussen bevatten.</p> <p>Hoeveel dagen hebt u in de afgelopen 24 maanden deelgenomen aan studiedagen op de eigen locatie met vakinhoudelijke onderwerpen? (FO, IN, CO)</p>	4=meer dan 6 dagen
Prof5	11	<p>Met de term 'pedagogische of didactische' onderwerpen worden in deze vragenlijst onderwerpen bedoeld die gaan over algemene pedagogische inzichten of didactische technieken. Dit kan bijvoorbeeld gaan om verrijking van uw kennis over het tienerbrein, leer- en of gedragsstoornissen en bijbehorende pedagogische en didactische aanpak.</p> <p>Hoeveel dagen hebt u in de afgelopen 24 maanden deelgenomen aan studiedagen op de eigen locatie met pedagogische of didactische onderwerpen? (FO, IN, CO)</p>	0=geen 1=1 of 2 dagen 2=3 of 4 dagen 3=5 of 6 dagen 4=meer dan 6 dagen
Prof6	12	Hoeveel dagdelen hebt u deelgenomen aan de laatste [naam onderwijsorganisatie] VO dag? (IF, IN, CO)	0=geen 1=1 dagdeel 2=de hele dag
Prof7	13	Hoeveel dagen hebt u in de afgelopen 24 maanden deelgenomen aan studiedagen, symposia of congressen buiten school met pedagogisch of didactische onderwerpen? (FO, EX, ID)	0=geen 1=1 dag 2=2 dagen 3=3 dagen 4=4 of meer dagen
Prof8	14	Hoeveel dagen hebt u in de afgelopen 24 maanden deelgenomen aan studiedagen, symposia of congressen buiten school met vakinhoudelijke onderwerpen? (FO, EX, ID)	0=geen 1=1 dag 2=2 dagen 3=3 dagen 4=4 of meer dagen
Prof9	15	<p>Met het begrip 'cursus' wordt in deze vragenlijst de scholingsactiviteit bedoeld die bestaat uit één of meerdere bijeenkomsten en die worden afgesloten met een certificaat of bewijs van deelname.</p> <p>Hoeveel cursussen met een vakinhoudelijk onderwerp hebt u in de afgelopen 24 maanden gevolgd op de schoollocatie zelf? (FO, IN, CO)</p>	0=geen 1=1 cursus 2=2 cursussen 3=3 cursussen 4=4 of meer cursussen
Prof10	16	Hoeveel cursussen met een pedagogisch/didactisch onderwerp hebt u in de afgelopen 24 maanden gevolgd op de schoollocatie zelf? (FO, IN, CO)	0=geen 1=1 cursus 2=2 cursussen 3=3 cursussen 4=4 of meer cursussen
Prof11	17	Hoeveel cursussen met een vakinhoudelijk onderwerp hebt u in de afgelopen 24 maanden gevolgd op een locatie buiten de school? (FO, IN, CO)	0=geen 1=1 cursus 2=2 cursussen 3=3 cursussen 4=4 of meer cursussen
Prof12	18	Hoeveel cursussen met een pedagogisch/didactisch onderwerp hebt u in de afgelopen 24 maanden gevolgd op een locatie buiten de school? (FO, IN, CO)	0=geen 1=1 cursus 2=2 cursussen 3=3 cursussen 4=4 of meer cursussen
Prof13	19	Hoeveel dagdelen hebt u in de afgelopen 24 maanden deelgenomen aan bijeenkomsten van een kenniskring van [naam onderwijsorganisatie] zoals bijvoorbeeld de kenniskring Kwaliteitszorg, kenniskring Opleiders in de school, kenniskring Zorg en Ondersteuning of kenniskring Examensecretarissen? (IF, IN, CO)	0=geen 1=1 of 2 dagdelen 2=3 of 4 dagdelen 3=5 of 6 dagdelen 4=meer dan 6 dagdelen
Prof14	20	Hoeveel keer hebt u in de afgelopen 24 maanden met één of meer collega's over en weer elkaar lessen bezocht en elkaar van feedback voorzien (collegiale visitatie)? (IF, IN, CO)	0=niet 1=éénmaal 2=tweemaal 3=driemaal 4=viermaal of meerdere malen
Prof15a	21	Hoe vaak hebt u in de afgelopen 24 maanden lesbezoek gehad van een leidinggevende? (FO, IN, ID)	0=niet 1=éénmaal 2=tweemaal

			3=driemaal 4=viermaal of meerdere malen
Prof15	22	Hoe vaak hebt u in de afgelopen 24 maanden lesbezoek gehad van een leidinggevende aan de hand van de kijkwijzer en tool van de DOT (digitale observatie tool)? (FO, IN, ID)	0=niet 1=éénmaal 2=tweemaal 3=driemaal 4=viermaal of meerdere malen
Prof16	23	Met een ontwikkelgesprek wordt in deze vraag een formeel of informeel gesprek bedoeld dat over uw professionele ontwikkeling gaat. Hoeveel ontwikkelgesprekken hebt u in de afgelopen 24 maanden gevoerd met een leidinggevende? (IF, IN, ID)	0=niet 1=éénmaal 2=tweemaal 3=driemaal 4=viermaal of meerdere malen
Prof17	24	Hoeveel dagdelen hebt u in de afgelopen 24 maanden besteed aan het werken in een ontwikkelgroep, werkgroep of professionele leergemeenschap binnen het team? (IF, IN, CO)	0=geen 1=1 tot 3 dagdelen 2=3 tot 5 dagdelen 3=5 tot 10 dagdelen 4=meer 10 dagdelen
Prof18	25	Hoe vaak hebt u in de afgelopen 24 maanden feedback verzameld aan de hand van de BOOT (beoordelings- en ontwikkel tool), Kwaliteitscholen of op een andere wijze? (IF, IN, ID)	0=niet 1=éénmaal 2=tweemaal 3=driemaal 4=viermaal of meerdere malen
Prof19	26	Hoe vaak hebt u in de afgelopen 24 maanden op eigen initiatief feedback onder leerlingen verzameld, aan de hand van bestaande of zelfgemaakte vragenlijsten? (IF, IN, ID)	0=niet 1=éénmaal 2=tweemaal 3=driemaal 4=viermaal of meerdere malen
Prof20	27	Hoe vaak hebt u in de afgelopen 24 maanden, als auditor, een audit op een andere locatie afgenomen? (IF, EX, ID)	0=niet 1=éénmaal 2=twee- of driemaal 3=vier- tot zesmaal 4=zesmaal of vaker
Prof21	29	Hoe vaak hebt u in de afgelopen 24 maanden van een collega geleerd die iets kan of weet wat u graag zou leren? Bijvoorbeeld door vragen te stellen, in gesprek te gaan, over de schouder mee te mogen kijken of materiaal uit te wisselen (collegiale consultatie). (IF, IN, CO)	0=niet 1=éénmaal 2=tweemaal 3=driemaal 4=viermaal of meerdere malen
Prof22	30	Hoe vaak hebt u in de afgelopen 24 maanden gebruik gemaakt van collegiale consultatie met collega's van buiten de school voor vakinhoudelijke of pedagogisch-didactische vraagstukken. Bijvoorbeeld op professionele fora. (IF, EX, ID)	0=niet 1=éénmaal 2=tweemaal 3=driemaal 4=viermaal of meerdere malen
Prof23	31	Hoe vaak hebt u in de afgelopen 24 maanden deelgenomen aan een vakinhoudelijk netwerk (landelijk of regionaal)? (IF, EX, ID)	0=niet 1=éénmaal 2=tweemaal 3=driemaal 4=viermaal of meerdere malen
Prof24	32	Hoeveel uur hebt u gemiddeld per maand besteed aan het lezen van vakliteratuur in de afgelopen 24 maanden? (IF, EX, ID)	Numeriek
Prof25	33	Bent u geabonneerd op een onderwijstijdschrift?	1=nee 2=ja
Prof26	34	Is uw leidinggevende op de hoogte van uw professionaliseringsactiviteiten?	1=nee 2=ja
Prof27a	35	Legt u verantwoording af aan uw leidinggevende over hoe u uw professionaliseringsuren inzet?	1=nee 2=ja
Prof27	36	Legt u verantwoording af aan uw leidinggevende over hoe u uw professionaliseringsbudget inzet?	1=nee 2=ja
Prof28	37	Hebt u uw professionalisering vastgelegd in een persoonlijk professionaliseringsplan of in een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP)?	1=nee 2=ja
Prof29	38	Voert u gesprekken met uw leidinggevende over de opbrengsten van uw genoten professionalisering?	1=nee 2=ja

Prof30	39	Indien u zich hebt geprofessionaliseerd op een manier die in deze vragenlijst niet werd genoemd, maar die wel van invloed is geweest op uw manier van lesgeven, kunt u dit hier beschrijven.	- Open tekstvak - NVT
--------	----	--	--------------------------

CSS-T Instructiegericht lesgedrag/ Instructional Strategies (IS)

Schalen:

Totaal (TIS)

Instructiemethodes (IMCS)

Leerlinggericht leren en creëren van betrokkenheid (SFLE)

Leerstof overdracht (ID)

Monitoren van en feedback op leerresultaten (AMFCS)

Activeren van denken van leerlingen (PST)

Feedback op leerprestaties (APF)

Items die ontbreken (in origineel): 4, 13, 15, 17, 30 (dus 26 totaal)

Beoordeel voor elke uitspraak in hoeverre deze op u van toepassing is.

Antwoordmogelijkheden: 5-punts Likertschaal

1=never used dit doe ik nooit

2=sometimes used dit doe ik soms

3=

4=

5= always used dit doe ik altijd

		Nu volgen 49 stellingen uit de Classroom Strategies Scale. Beoordeel voor elke uitspraak in hoeverre deze op u van toepassing is. U kunt antwoorden op een 5-puntsschaal waarbij de 1 staat voor 'dit doe ik nooit' en de 5 voor 'dit doe ik altijd'.
IS1PST	40	Ik vraag leerlingen om te beschrijven hoe zij tot nieuwe antwoorden zijn gekomen. (PST)
IS2ID	41	Ik verander de toon van mijn stem om de belangrijkste concepten en woorden te benadrukken. (ID)
IS3ID	42	Ik gebruik tijdens de les meerdere methoden (bijvoorbeeld op het bord schrijven, smartboard, internet). (ID)
IS5APF	43	Ik geef leerlingen erkenning voor hun positieve bijdragen aan de klassenactiviteiten of discussies. (APF)
IS6ID	44	Ik vat belangrijke begrippen of onderwerpen samen. (ID)
IS7APF	45	Ik ben toegankelijk voor leerlingen als ze vragen willen stellen of hulp nodig hebben. (APF)
IS8ID	46	Ik pauzeer in mijn verhaal om sleutelbegrippen en woorden te benadrukken. (ID)
IS9ID	47	Ik vraag leerlingen om kernpunten samen te vatten of te herhalen. (ID)
IS10PST	48	Ik moedig leerlingen aan om een vaardigheid te laten zien, of zelfstandig een vraag te beantwoorden. (PST)
IS11SFLE	49	Ik neem actief deel aan nieuwe activiteiten met leerlingen (bijv. rondlopen tijdens praktische activiteiten, zit niet apart achter mijn bureau en laptop). (SFLE)
IS12PST	50	Ik stel leerlingen open vragen. (PST)
IS14APF	51	Ik moedig leerlingen aan om hun werk te controleren en te corrigeren. (APF)
IS16PST	52	Ik moedig leerlingen aan om vragen te stellen en te brainstormen over ideeën. (PST)
IS18SFLE	53	Ik geef leerlingen rollen of taken tijdens les of leeractiviteit. (SFLE)
IS19APF	54	Ik heb oog voor waar de leerlingen goed in zijn voor mijn vak. (APF)
IS20SFLE	55	Ik geef leerlingen een taak of project om te voltooien met een partner of een kleine groep van twee of meer leerlingen. (SFLE)
IS21SFLE	56	Ik moedig leerlingen aan om deel te nemen aan lessen of leeractiviteiten. (SFLE)
IS22APF	57	Ik controleer of de leerlingen hun opdrachten en huiswerk hebben gemaakt. (APF)
IS23ID	58	Ik leg de klas uit en laat zien hoe ze nieuwe kennis of vaardigheden kunnen toepassen. (ID)
IS24SFLE	59	Ik voer groepsdiscussies over belangrijke punten en onderwerpen. (SFLE)
IS25SFLE	60	Ik maak gebruik van verschillende vragen en activiteiten om tegemoet te komen aan de leerbehoeften van leerlingen. (SFLE)
IS26ID	61	Ik introduceer eerst nieuwe stof of een nieuw onderwerp voordat ik erover ga uitleggen. (ID)
IS27SFLE	62	Ik gebruik alledaagse voorbeelden bij de uitleg. Bijvoorbeeld: het verdelen van een pizza als voorbeeld in een les over breuken. (SFLE)
IS28APF	63	Ik geef leerlingen feedback op hoe ze belangrijke onderwerpen leren en beheersen. (APF)
IS29PST	64	Ik vraag leerlingen om uit te weiden over hun antwoorden. (PST)
IS31ID	65	Ik verbind nieuwe leerstof met eerder geleerde kennis. (ID)

CSS-T Gedraggericht lesgedrag/ Behavioral Management Strategies (BMS)

Schalen:

Totaal (TBMS)

Feedback op gedrag (BFCS)

Complimenten geven (P)

Corrigeren (CF)

Proactieve methodes (PMCS)

Preventief klassenmanagement (PM)

Instructies (DT)

Items die ontbreken (in origineel): 6, 7, 11 (dus 23 totaal)		
BMS1PM	66	Ik evalueer de klassenregels of routines vóór een overgang of nieuwe activiteit. (PM)
BMS2P	67	Ik geef meer complimenten dan anders als ik leerlingen nieuwe vaardigheden aanleer. (P)
BMS3PM	68	Ik geef stille leerlingen een beurt als ze hun hand opsteken. (PM)
BMS4CF	69	Ik gebruik een rustige maar stevige stem als ik leerlingen aanspreek op hun gedrag. (CF)
BMS5DT	70	Ik geef slechts één of twee opdrachten tegelijk. (DT)
BMS8CF	71	Ik geef leerlingen corrigerende feedback. (CF)
BMS9CF	72	Ik geef fysieke aanwijzingen door bijvoorbeeld het bureau of het papier van een leerling aan te raken, om het gedrag van de leerling bij te stellen. (CF)
BMS10P	73	Ik geef mondeling complimenten als de leerlingen zich aan de regels houden. (P)
BMS12DT	74	Ik zorg dat ik de aandacht van de leerlingen heb, voordat ik een instructie geef. (DT)
BMS13CF	75	Ik wijs een leerling non-verbaal op zijn of haar gedrag, door dichterbij te komen. (CF)
BMS14P	76	Ik geef non-verbale complimenten als de leerlingen zich aan de regels houden, door bijvoorbeeld te glimlachen, te knikken of te knipogen. (P)
BMS15PM	77	Ik geef ondersteuning aan leerlingen die moeite hebben met klasgenoten of klasopdrachten. (PM)
BMS16DT	78	Mijn instructies of opdrachten zijn specifiek en in de gebiedende wijs (dus niet als een vraag) verwoord. (DT)
BMS17PM	79	Ik ondersteun leerlingen door korte termijndoelen te stellen voor gedrag, zoals bijvoorbeeld stil zijn bij een presentatie. (PM)
BMS18DT	80	Ik help leerlingen bij het schakelen van de ene taak naar de andere. (DT)
BMS19DT	81	Ik wacht even voordat ik de instructie of opdracht voor leerlingen herhaal. (DT)
BMS20P	82	Ik zorg voor positieve consequenties of beloningen als leerlingen zich goed gedragen. (P)
BMS21CF	83	Ik geef leerlingen specifieke corrigerende feedback in een één op één situatie. (CF)
BMS22CF	84	Ik gebruikt non-verbale bewegingen om leerlingen te wijzen op het gewenste gedrag door bijvoorbeeld een vinger naar de mond voor stilte, een vinger naar het oog voor oogcontact of licht aan en uit doen. (CF)
BMS23PM	85	Tijdens het lesgeven loop ik door het lokaal. (PM)
BMS24DT	86	Ik controleer of de opdrachten of instructies worden opgevolgd. (DT)
BMS25DT	87	Ik leer de klas vaste routines en leerstrategieën aan. (DT)
BMS26P	88	Ik gebruik een enthousiaste toon als ik complimenten geef. (P)

Slotvraag:

Dit onderzoek bestaat niet alleen uit een vragenlijst, maar ook uit een aantal interviews. Dit zijn telefonische interviews van ca. 15 minuten. Indien u ook aan dit onderdeel van het onderzoek mee wilt doen, kunt u uw emailadres en telefoonnummer hieronder achterlaten. Let op: dit is niet verplicht!

Bijlage B

Schaalconstructie Professionalisering

Tabel 1

Correlatiematrix, Spearman's rho (non-parametrisch)

	prof4	prof5	prof6	prof7	prof8	prof9	prof10	prof11	prof12	prof13	prof14	prof15a	prof15	prof16	prof17	prof18	prof19	prof20	prof21	prof22	prof23	Prof24
prof4	1.000	0.178	0.047	0.297	0.034	0.150	0.172	0.058	0.014	0.161	0.251	0.075	0.040	0.148	0.270	0.121	0.148	0.095	-0.040	0.042	0.109	0.160
prof5	0.178	1.000	0.065	0.274	-0.038	0.115	0.224	0.115	0.075	0.069	0.164	-0.009	0.055	0.137	0.242	0.053	0.116	0.057	-0.079	0.105	0.061	0.136
prof6	0.047	0.065	1.000	-0.034	-0.085	-0.110	-0.014	0.060	0.136	-0.006	-0.160	-0.084	-0.120	0.108	0.163	0.027	-0.051	-0.126	-0.089	-0.106	-0.176	-0.055
prof7	0.297	0.274	-0.034	1.000	0.330	0.136	0.076	0.279	0.411	0.173	0.116	-0.040	-0.024	0.088	0.131	0.148	0.195	0.012	-0.026	0.106	0.342	0.174
prof8	0.034	-0.038	-0.085	0.330	1.000	0.118	0.005	0.472	0.169	0.095	0.123	0.111	0.063	0.139	0.052	-0.066	0.162	0.078	0.038	0.273	0.506	0.000
prof9	0.150	0.115	-0.110	0.136	0.118	1.000	0.210	0.026	0.073	0.052	-0.046	-0.026	0.040	-0.049	0.021	-0.078	0.075	-0.054	-0.097	0.036	0.087	0.149
prof10	0.172	0.224	-0.014	0.076	0.005	0.210	1.000	0.050	0.098	0.054	0.060	0.001	-0.019	-0.151	0.158	0.173	0.129	-0.016	0.088	-0.032	-0.049	-0.021
prof11	0.058	0.115	0.060	0.279	0.472	0.026	0.050	1.000	0.367	0.007	0.108	0.117	0.162	0.004	-0.004	0.082	0.272	0.133	-0.105	0.257	0.377	0.091
prof12	0.014	0.075	0.136	0.411	0.169	0.073	0.098	0.367	1.000	-0.104	0.037	-0.124	-0.062	-0.060	-0.034	0.080	0.096	-0.113	-0.121	0.072	0.083	0.089
prof13	0.161	0.069	-0.006	0.173	0.095	0.052	0.054	0.007	-0.104	1.000	-0.046	-0.119	-0.182	0.165	0.170	0.033	0.030	0.140	0.019	0.237	0.277	-0.112
prof14	0.251	0.164	-0.160	0.116	0.123	-0.046	0.060	0.108	0.037	-0.046	1.000	0.288	0.335	0.363	0.138	0.248	0.414	0.063	0.128	0.158	0.123	0.181
prof15a	0.075	-0.009	-0.084	-0.040	0.111	-0.026	0.001	0.117	-0.124	-0.119	0.288	1.000	0.709	0.379	0.117	0.193	0.170	-0.074	0.053	-0.007	-0.015	0.080
prof15	0.040	0.055	-0.120	-0.024	0.063	0.040	-0.019	0.162	-0.062	-0.182	0.335	0.709	1.000	0.256	0.035	0.181	0.243	-0.059	0.061	-0.005	-0.012	0.100
prof16	0.148	0.137	0.108	0.088	0.139	-0.049	-0.151	0.004	-0.060	0.165	0.363	0.379	0.256	1.000	0.186	0.072	0.203	0.078	-0.026	0.144	0.148	0.040
prof17	0.270	0.242	0.163	0.131	0.052	0.021	0.158	-0.004	-0.034	0.170	0.138	0.117	0.035	0.186	1.000	0.241	0.107	0.029	0.054	0.119	-0.034	-0.016
prof18	0.121	0.053	0.027	0.148	-0.066	-0.078	0.173	0.082	0.080	0.033	0.248	0.193	0.181	0.072	0.241	1.000	0.186	0.065	0.034	0.008	0.040	0.150
prof19	0.148	0.116	-0.051	0.195	0.162	0.075	0.129	0.272	0.096	0.030	0.414	0.170	0.243	0.203	0.107	0.186	1.000	-0.082	-0.007	0.250	0.279	0.295
prof20	0.095	0.057	-0.126	0.012	0.078	-0.054	-0.016	0.133	-0.113	0.140	0.063	-0.074	-0.059	0.078	0.029	0.065	-0.082	1.000	0.076	0.151	0.169	0.061
prof21	-0.040	-0.079	-0.089	-0.026	0.038	-0.097	0.088	-0.105	-0.121	0.019	0.128	0.053	0.061	-0.026	0.054	0.034	-0.007	0.076	1.000	0.113	0.046	-0.231
prof22	0.042	0.105	-0.106	0.106	0.273	0.036	-0.032	0.257	0.072	0.237	0.158	-0.007	-0.005	0.144	0.119	0.008	0.250	0.151	0.113	1.000	0.279	0.155
prof23	0.109	0.061	-0.176	0.342	0.506	0.087	-0.049	0.377	0.083	0.277	0.123	-0.015	-0.012	0.148	-0.034	0.040	0.279	0.169	0.046	0.279	1.000	0.240
prof24	0.160	0.136	-0.055	0.174	0.000	0.149	-0.021	0.091	0.089	-0.112	0.181	0.080	0.100	0.040	-0.016	0.150	0.295	0.061	-0.231	0.155	0.240	1.000

NB. De significante correlatiecoëfficiënten zijn vetgedrukt.

Tabel 2

Scores professionaliseringsactiviteiten in de afgelopen 24 maanden

	Master	Extra bevoegdheid	LOF	prof4	prof5	prof6	prof7	prof8	prof9	prof10	prof11	prof12	prof13	prof14	prof15a	prof15	prof16	prof17	prof18	prof19	prof20	prof21	prof22	prof23	prof24
N	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124
Mean	1.84	1.82	1.98	1.46	1.60	1.52	1.27	1.28	0.32	0.54	0.63	0.47	0.57	1.87	1.27	1.08	1.57	1.84	0.64	1.39	0.12	3.08	1.14	0.77	16.22
Skewness	-1.864	-1.710	-7.777	0.685	0.585	-1.154	0.825	0.769	2.566	1.215	1.868	2.135	2.026	0.215	0.639	0.825	0.386	0.185	1.484	0.694	4.208	-1.215	0.996	1.521	6.358
Kurtosis	1.500	0.937	59.434	-0.746	-0.264	-0.039	-0.682	-0.621	7.382	1.068	3.245	5.404	3.168	-1.210	0.068	0.320	0.418	-1.293	1.513	-0.505	18.067	0.238	-0.603	1.595	48.848

PAF met een orthogonale rotatie (Varimax) met de negen normaal verdeelde items

Uit een eerste factoranalyse lijken er drie factoren aanwezig te zijn, maar het screeplot laat een knik zien na zes factoren. De Kaiser-Meyer-Olkin test laat zien dat het een nauwelijks acceptabele steekproef is om een PAF mee uit te voeren, $KMO = .60$, op de grens van “miserabel” en “middelmatic” volgens Hutcheson en Sofroniou (1999). Deze drie factoren hebben eigenwaarden boven Kaisers criterium van 1 en gezamenlijk verklaren zij 56% van de variantie. Tabel 2 toont de factorladingen na rotatie indien zij .30 of hoger scoren op een factor. Factor 1 vertegenwoordigt individuele professionaliseringsactiviteiten waar de leidinggevende bij betrokken is. Factor 2 vertegenwoordigt externe professionalisering. Factor 3 vertegenwoordigt formele professionalisering. Alleen de tweede subschaal (slechts twee items) laat een goede betrouwbaarheid zien, Cronbach's $\alpha = .71$. De eerste (drie items) en derde subschaal (drie items) laten een lage betrouwbaarheid zien, respectievelijk Cronbach's $\alpha = .53$ en $.40$, zie Tabel 2. Ondanks de variantie die verklaard wordt, worden deze schalen vanwege het lage aantal items en de lage betrouwbaarheid niet gebruikt.

Tabel 3

Samenvatting van de resultaten van de eerste PAF met de negen normaalverdeelde items van deel 2 van de professionaliseringsitems

Item	Geroteerde factorloadingen		
	Individueel Intern	Extern	Formeel
Prof4 studiedagen op de eigen locatie met vakinhoudelijke onderwerpen			.51
Prof5 studiedagen op de eigen locatie met pedagogische of didactische onderwerpen			.55
Prof7 studiedagen, symposia of congressen buiten school met pedagogisch of didactische onderwerpen			.47
Prof8 studiedagen, symposia of congressen buiten school met vakinhoudelijke onderwerpen		.71	
Prof15a lesbezoek gehad van een leidinggevende	.90		
Prof15 lesbezoek gehad van een leidinggevende aan de hand van de DOT (digitale observatie tool)	.76		
Prof16 ontwikkelgesprekken met een leidinggevende	.41		
Prof19 feedback onder leerlingen verzameld, aan de hand van bestaande of zelfgemaakte vragenlijsten			
Prof22 externe collegiale consultatie		.36	
Eigenvalues	2.26	1.59	1.24
% of variance	25.01	17.67	13.72
α	.53	.71	.40

PAF met een orthogonale rotatie (Varimax) met de 21 items met een ordinaal meetniveau

Omdat het onderzoek een exploratief karakter heeft en er mogelijke verklaringen zijn voor het niet voldoen aan de assumpties voor een factoranalyse, is er ook een PAF met een orthogonale rotatie (Varimax) uitgevoerd met de 21 items met een ordinaal meetniveau. Uit een eerste factoranalyse lijken er acht factoren aanwezig te zijn, maar het screeplot laat een knik zien na vier factoren. Er wordt een factoranalyse uitgevoerd met een fixatie op vier factoren, waarbij het item prof6 niet meer wordt meegenomen, aangezien deze slechts één significante correlatie met andere items laat zien. In het screeplot is nu een knik na drie factoren te zien, dus wordt opnieuw een factoranalyse uitgevoerd met een fixatie op drie factoren. De Kaiser-Meyer-Olkin test laat zien dat het een matig adequate steekproef is om een PAF mee uit te voeren, KMO = .63, “middelmatig” volgens Hutcheson en Sofroniou

(1999). Bij de betrouwbaarheid analyse van de drie factoren bleek dat de items prof22 en prof24 verwijderd moeten worden om de betrouwbaarheid te verhogen. Deze drie factoren hebben eigenwaarden boven Kaisers criterium van 1 en gezamenlijk verklaren zij 36% van de variantie. Tabel 3 toont de factorladingen na rotatie indien zij .30 of hoger scoren op een factor. Factor 1 vertegenwoordigt informele, individuele en interne professionalisering. Factor 2 vertegenwoordigt externe professionalisering. Factor 3 vertegenwoordigt formele, collectieve, interne professionalisering. De eerste twee subschalen laten een goede betrouwbaarheid zien, beide Cronbach's $\alpha = .71$, en de derde subschaal (formele, collectieve, interne professionalisering) laat een relatief lage betrouwbaarheid zien, Cronbach's $\alpha = .53$. Met het gebruiken van deze schaal neemt het risico op een type II fout toe. Echter, in exploratieve onderzoeken hoeven betrouwbaarheden van .5 van schalen met weinig items niet een probleem te zijn (Field, 2015). De indeling van de schalen laten een logische inhoudelijke verdeling van de professionaliseringscategorieën zien.

Tabel 4

Samenvatting van de resultaten van de tweede PAF met 21 items van deel 2 van de vragenlijst

Item	Geroteerde factorladingen		
	Informeel	Individueel	Collectief
	Individueel Intern	Extern	Intern
Prof4 studiedagen op de eigen locatie met vakinhoudelijke onderwerpen			.53
Prof5 studiedagen op de eigen locatie met pedagogische of didactische onderwerpen			.50
Prof7 studiedagen, symposia of congressen buiten school met pedagogisch of didactische onderwerpen		.51	
Prof8 studiedagen, symposia of congressen buiten school met vakinhoudelijke onderwerpen		.64	
Prof9 cursussen met een vakinhoudelijk onderwerp op de schoollocatie zelf			
Prof10 cursussen met een pedagogisch/didactisch onderwerp op de schoollocatie zelf			.45
Prof11 cursussen met een vakinhoudelijk onderwerp op een locatie buiten de school		.65	
Prof12 cursussen met een pedagogisch/didactisch onderwerp op een locatie buiten de school		.43	
Prof13 bijeenkomsten van een kenniskring van de onderwijsorganisatie			
Prof14 collegiale visitatie	.55		
Prof15a lesbezoek gehad van een leidinggevende	.71		
Prof15 lesbezoek gehad van een leidinggevende aan de hand van de DOT (digitale observatie tool)	.79		
Prof16 ontwikkelgesprekken met een leidinggevende	.47		
Prof17 werken in een ontwikkelgroep, werkgroep of professionele leergemeenschap binnen het team			.46
Prof18 feedback verzameld aan de hand van de BOOT (beoordelings- en ontwikkel tool), Kwaliteitscholen of op een andere wijze			
Prof19 feedback onder leerlingen verzameld, aan de hand van bestaande of zelfgemaakte vragenlijsten	.43		
Prof20 als auditor, een audit op een andere locatie afgenomen			
Prof21 collegiale consultatie (intern)			
Prof23 vakinhoudelijk netwerk (landelijk of regionaal)		.66	
Eigenvalues	3.36	2.34	1.84
% of variance	15.97	11.13	8.76
α	.71	.71	.53

PCA met Varimax rotatie met de 21 items met een ordinaal meetniveau

Omdat er voor bovenstaande factoranalyse niet aan de assumpties is voldaan, is ook een PCA uitgevoerd en Varimax rotatie met de items prof4 t/m prof 23. De Kaiser-Meyer-Olkin test liet zien dat het een matig adequate steekproef is om een PCA uit te voeren, KMO = .63, “middelmatig” volgens Hutcheson en Sofroniou (1999). Bartlett's test of sphericity was significant, wat een voldoende hoge correlatie tussen de variabelen liet zien voor een PCA. Wel zeven componenten hadden eigenwaarden van boven de Kaiser's criterium van 1 en verklaren gezamenlijk 60% van de variantie verklaren. Tabel 4 toont van deze zeven componenten de factor ladingen na rotatie. Aangezien maar twee componenten een acceptabele betrouwbaarheid laten zien (met gezamenlijk slechts 26% verklaarde variantie), de componenten slechts uit vier, drie of twee items bestaan en de componenten inhoudelijk geen overtuigende indeling laten zien, is gekozen om het onderzoek verder uit te voeren met de subschalen uit de tweede PAF.

Tabel 5

Samenvatting van de resultaten van de PCA van deel 2 van de professionaliseringsitems

Items	Geroteerde factorladingen						
	1. Individuele, externe (en vnl. formele)	2. Informele, individuele, interne	3. Formele, collectieve, interne	4. Niet definieerbaar	5. School oversijgende activiteiten	6. Intern, collectief	7. Intern
Prof4 studiedagen op de eigen locatie met vakinhoudelijke onderwerpen			.73				
Prof5 studiedagen op de eigen locatie met pedagogische of didactische onderwerpen			.63				
Prof6 VO dag						.75	
Prof7 studiedagen, symposia of congressen buiten school met pedagogisch of didactische onderwerpen	.62						
Prof8 studiedagen, symposia of congressen buiten school met vakinhoudelijke onderwerpen	.61						
Prof9 cursussen met een vakinhoudelijk onderwerp op de schoollocatie zelf			.54				
Prof10 cursussen met een pedagogisch/didactisch onderwerp op de schoollocatie zelf							.52
Prof11 cursussen met een vakinhoudelijk onderwerp op een locatie buiten de school	.78						
Prof12 cursussen met een pedagogisch/didactisch onderwerp op een locatie buiten de school	.76						
Prof13 bijeenkomsten van een kenniskring van de onderwijsorganisatie					.67		
Prof14 collegiale visitatie		.50					
Prof15a lesbezoek gehad van een leidinggevende		.86					
Prof15 lesbezoek gehad van een leidinggevende aan de hand van de DOT (digitale observatie tool)		.86					
Prof16 ontwikkelgesprekken met een leidinggevende		.53					
Prof17 werken in een ontwikkelgroep, werkgroep of professionele leergemeenschap binnen het team						.47	
Prof18 feedback verzameld aan de hand van de BOOT (beoordelings- en ontwikkel tool), Kwaliteitscholen of op een andere wijze							.66
Prof19 feedback onder leerlingen verzameld, aan de hand van bestaande of zelfgemaakte vragenlijsten				.66			
Prof20 als auditor, een audit op een andere locatie afgenomen					.75		
Prof21 collegiale consultatie (intern)							.50
Prof22 collegiale consultatie (extern)				.59			
Prof23 vakinhoudelijk netwerk (landelijk of regionaal)	.55						
% of variance	15.71	10.99	8.92	7.62	6.36	5.83	4.94
α	.72	.70	.44	.34	.29	.27	.19

Bijlage C

Scores CSS-T

Tabel 1

Betrouwbaarheid CSS-T Totaalschalen, Samengestelde Schalen en Subschalen Instructiegericht en Gedragsgericht Lesgedrag volgens de indeling van Reddy et al. (2015)

Totaalschalen	Samengestelde		Schalen	Subschalen		A	B
	A	B		A	B		
Instructiegericht lesgedrag (26)	.89	.93	Instructiemethodes (14)	.82	.87	Leerlinggericht leren en creëren van betrokkenheid (7)	.70 .80 tot .87
						Leerstof overdracht (7)	.76
			Monitoren van en feedback op leerresultaten (12)	.81	.87	Activeren van denken van leerlingen (6)	.65
						Feedback op leerprestaties (6)	.73
Gedragsgericht lesgedrag (23)	.88	.94	Feedback op gedrag (11)	.83	.90	Complimenten geven (5)	.73 .70 tot .88
						Corrigeren (6)	.75
			Proactieve methodes (12)	.77	.87	Preventief klassenmanagement (5)	.50
						Instructies (7)	.69

NB. Cronbach's Alpha berekend in dit onderzoek (A). Cronbach's Alpha zoals gerapporteerd door Reddy et al. (2015) (B). De Cronbach's Alpha van de subschalen worden door Reddy et al. (2015) niet verder gespecificeerd.

NB. Het aantal items per schaal staat tussen haakjes achter de betreffende schaal.

Tabel 2

Algemene scores op lesgedrag – schalen CSS-T

	@IS_SFLE	@IS_ID	@IS_PST	@IS_APF	@IS_IM_CS	@IS_AMF_CS	@IS_TOTALSCAL E	@BMS_P	@BMS_CF	@BMS_PM	@BMS_DT	@BMS_BF_CS	@BMS_PM_CS	@BMS_TOTALSC ALE
N	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124
Mean	3.66	4.03	3.69	3.99	3.85	3.84	3.84	3.90	3.86	3.76	3.80	3.88	3.78	3.83
Skewness	-0.64	-1.51	-0.74	-1.77	-1.29	-1.57	-1.64	-0.80	-1.55	-0.61	-0.86	-1.69	-0.99	-1.62
Kurtosis	1.28	4.53	1.47	6.13	4.21	5.47	6.40	1.71	4.95	1.48	2.11	5.55	3.01	5.98

Tabel 3

Standaarddeviaties items lesgedrag CSS-T in vergelijking met Reddy et al. (2018)

	Mean	SD	SD gerapporteerd door Reddy et al.
IS11SFLE	4.03	0.96	1.81
IS18SFLE	3.10	1.06	1.99
IS20SFLE	3.36	1.11	0.89
IS21SFLE	4.19	0.80	1.61
IS24SFLE	3.15	1.09	1.42
IS25SFLE	3.70	0.80	1.72
IS27SFLE	4.06	0.89	1.39
IS2ID	4.25	0.93	1.08
IS3ID	4.35	0.88	1.66
IS6ID	4.06	0.90	1.15
IS8ID	3.78	0.86	1.17
IS23ID	4.02	0.80	1.58
IS26ID	3.75	0.93	1.54
IS31ID	4.03	0.86	1.30
IS1PST	3.44	0.93	1.45
IS9PST	3.31	0.98	1.46
IS10PST	4.10	0.81	1.10
IS12PST	4.05	0.75	1.45
IS16PST	3.85	0.97	1.52
IS29PST	3.42	0.83	1.15
IS5APF	4.26	0.80	0.90
IS7APF	4.56	0.77	0.87
IS14APF	4.04	0.96	1.59
IS19APF	3.89	0.82	1.40
IS22APF	3.42	1.01	1.66
IS28APF	3.75	0.78	1.25
BMS2P	3.37	0.97	1.58
BMS10P	4.06	0.88	1.58
BMS14P	4.10	0.91	1.54
BMS20P	3.60	0.97	1.81
BMS26P	4.36	0.84	1.02
BMS4CF	4.15	0.76	1.18
BMS8CF	3.96	0.70	0.98
BMS9CF	3.48	1.16	1.50
BMS13CF	3.77	0.99	1.51
BMS21CF	3.76	0.87	1.87
BMS22CF	4.02	0.92	1.69
BMS1PM	3.02	1.02	1.79
BMS3PM	3.97	0.91	1.40
BMS15PM	3.94	0.75	1.56
BMS17PM	3.75	0.88	1.95
BMS23PM	4.10	0.97	1.51
BMS5DT	3.51	0.99	1.21
BMS12DT	4.46	0.83	0.95
BMS16DT	3.52	1.02	1.21
BMS18DT	3.52	0.82	1.54
BMS19DT	3.59	0.85	1.39
BMS24DT	4.04	0.82	1.33
BMS25DT	3.97	0.85	1.05

Bijlage D

Beschrijvende statistieken

Tabel 1

Frequentietabel Geslacht

	Aantallen	Percentage
Vrouw	69	55.6
Man	55	44.4
Totaal	124	100.0

Tabel 2

Frequentietabel Leeftijd

	Aantallen	Percentage
22-29	11	8.9
30-39	31	25.0
40-49	37	29.8
50-59	28	22.6
60-66	17	13.7
Totaal	124	100.0

Tabel 3

Frequentietabel Opleiding

	Aantallen	Percentage
hbo	78	62.9
hbo master	24	19.4
wo	5	4.0
wo master	17	13.7
Totaal	124	100.0

Tabel 4

Frequentietabel Onderwijstypen

	Aantallen	Percentage
vmbo bbl en kbl	25	20.2
vmbo tl	44	35.5
havo	29	23.4
vwo	26	21.0
Totaal	124	100.0

Tabel 5

Gerapporteerd lesgedrag per schaal CSS-T uitgesplitst naar geslacht

		@IS_SFLE	@IS_ID	@IS_PST	@IS_APF	@IS_IM_CS	@IS_AMF_CS	@IS_TOTALSCALE	@BMS_P	@BMS_CF	@BMS_PM	@BMS_DT	@BMS_BF_CS	@BMS_PM_CS	@BMS_TOTALSCALE
Vrouw	<i>n</i>	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
	Mean	3.68	4.06	3.69	4.03	3.87	3.86	3.86	3.93	3.82	3.78	3.78	3.87	3.78	3.82
	Skewness	-1.10	-2.17	-1.01	-2.29	-2.13	-2.15	-2.51	-1.02	-1.80	-0.77	-1.04	-2.17	-1.40	-2.20
	Kurtosis	2.70	7.35	2.86	8.21	8.14	7.67	9.83	2.46	5.66	2.61	3.03	7.90	4.94	8.55
Man	<i>n</i>	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55	55
	Mean	3.64	4.01	3.70	3.93	3.82	3.82	3.82	3.85	3.91	3.73	3.82	3.88	3.78	3.83
	Skewness	-0.13	-0.53	-0.44	-0.95	-0.34	-0.70	-0.41	-0.51	-1.05	-0.42	-0.54	-1.06	-0.42	-0.77
	Kurtosis	0.07	0.70	0.08	3.20	0.54	2.52	2.26	0.86	3.26	0.24	0.47	2.59	0.41	2.26

Tabel 6

Verschillen tussen mannen en vrouwen wat betreft het rapporteren van lesgedrag (a.d.h.v. Mann-Whitney test)

	@IS_SFLE	@IS_ID	@IS_PST	@IS_APF	@IS_IM_CS	@IS_AMF_CS	@IS_TOTALSCALE	@BMS_P	@BMS_CF	@BMS_PM	@BMS_DT	@BMS_BF_CS	@BMS_PM_CS	@BMS_TOTALSCALE
<i>U</i>	1760.50	1691.50	1962.00	1532.50	1706.00	1680.00	1597.00	1708.50	2005.00	1825.00	1956.00	1896.00	1879.50	1830.00
<i>p</i>	.489	.298	.744	.064	.334	.272	.130	.338	.586	.713	.767	.994	.928	.734

Tabel 7

Scores gerapporteerd lesgedrag uitgesplitst per leeftijdscategorie

		@IS_SFLE	@IS_ID	@IS_PST	@IS_APF	@IS_IM_CS	@IS_AMF_CS	@IS_TOTALSCALE	@BMS_P	@BMS_CF	@BMS_PM	@BMS_DT	@BMS_BF_CS	@BMS_PM_CS	@BMS_TOTALSCALE
20-29	<i>n</i>	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	Mean	3.81	4.30	3.68	3.95	4.05	3.82	3.94	4.05	3.85	3.67	3.83	3.94	3.77	3.85
30-39	<i>n</i>	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
	Mean	3.58	4.06	3.66	3.97	3.82	3.81	3.82	3.99	3.94	3.73	3.82	3.96	3.78	3.87
40-49	<i>n</i>	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
	Mean	3.69	3.95	3.69	3.91	3.82	3.80	3.81	3.79	3.87	3.81	3.80	3.84	3.81	3.82
50-59	<i>n</i>	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28
	Mean	3.73	4.09	3.80	4.10	3.91	3.95	3.93	3.87	3.85	3.80	3.74	3.86	3.77	3.81
60-69	<i>n</i>	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	Mean	3.52	3.93	3.59	4.03	3.73	3.81	3.76	3.91	3.71	3.67	3.83	3.80	3.76	3.78

Tabel 8

Correlatietabel (Spearman's rho) leeftijd en lesgedrag

	Correlatie Coëfficiënt	Sig. (2-tailed)
@IS_SFLE	.014	.88
@IS_ID	-.076	.40
@IS_PST	.059	.51
@IS_APF	.169	.06
@IS_IM_CS	-.056	.54
@IS_AMF_CS	.133	.14
@IS_TOTALSCALE	.037	.68
@BMS_P	-.019	.83
@BMS_CF	-.001	.99
@BMS_PM	.066	.46
@BMS_DT	.025	.79
@BMS_BF_CS	-.003	.97
@BMS_PM_CS	.073	.42
@BMS_TOTALSCALE	.036	.69

Tabel 9

Scores gerapporteerd lesgedrag uitgesplitst naar opleiding

		@IS_SFLE	@IS_ID	@IS_PST	@IS_APF	@IS_IM_CS	@IS_AMF_CS	@IS_TOTALSCALE	@BMS_P	@BMS_CF	@BMS_PM	@BMS_DT	@BMS_BF_CS	@BMS_PM_CS	@BMS_TOTALSCALE
hbo	<i>n</i>	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Mean	3.70	4.08	3.78	4.10	3.89	3.94	3.91	4.03	3.96	3.84	3.88	3.99	3.86	3.92
hbo-master	<i>n</i>	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	Mean	3.55	3.95	3.58	3.92	3.75	3.75	3.75	3.80	3.81	3.79	3.89	3.80	3.85	3.83
wo	<i>n</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Mean	3.71	4.17	3.67	3.77	3.94	3.72	3.84	3.44	3.80	3.68	3.34	3.64	3.48	3.56
wo-master	<i>n</i>	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	Mean	3.61	3.92	3.48	3.64	3.76	3.56	3.67	3.56	3.47	3.35	3.46	3.51	3.42	3.46

Tabel 10

Correlatietabel (Spearman's rho) ervaring en lesgedrag

	Correlatie Coëfficiënt	Sig. (two-tailed)
@IS_SFLE	.051	.58
@IS_ID	.072	.43
@IS_PST	.073	.42
@IS_APF	.165	.07
@IS_IM_CS	.048	.60
@IS_AMF_CS	.133	.14
@IS_TOTALSCALE	.097	.29
@BMS_P	-.057	.53
@BMS_CF	.065	.47
@BMS_PM	.061	.50
@BMS_DT	.150	.10
@BMS_BF_CS	.028	.75
@BMS_PM_CS	.146	.11
@BMS_TOTALSCALE	.095	.29

Tabel 11

Gerapporteerd lesgedrag per schaal CSS-T uitgesplitst naar onderwijstype

		@IS_SFLE	@IS_ID	@IS_PST	@IS_APF	@IS_IM_CS	@IS_AMF_CS	@IS_TOTALSCALE	@BMS_P	@BMS_CF	@BMS_PM	@BMS_DT	@BMS_BF_CS	@BMS_PM_CS	@BMS_TOTALSCALE
vmbo bbl en kbl	<i>n</i>	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	Mean	3.66	4.10	3.73	4.14	3.88	3.94	3.91	4.07	3.97	3.94	3.98	4.02	3.96	3.99
vmbo tl	<i>n</i>	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
	Mean	3.73	4.13	3.79	4.08	3.93	3.94	3.93	4.11	4.01	3.88	3.92	4.06	3.90	3.98
havo	<i>n</i>	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
	Mean	3.61	4.01	3.62	3.95	3.81	3.78	3.80	3.88	3.76	3.62	3.71	3.82	3.68	3.74
vwo	<i>n</i>	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26
	Mean	3.60	3.83	3.58	3.72	3.71	3.65	3.68	3.38	3.60	3.53	3.52	3.50	3.53	3.51

Bijlage E

Tabel 1

Correlaties tussen professionaliseringsschaal Informeel Individueel Intern en schalen CSS-T van onderwijstype vwo, en significante scores in vergelijking tot vmbo bbl en kbl, vmbo tl en havo

		Informeel Individueel Intern	Sig. (two-tailed)	z-score	z verschil met vwo (two-tailed)	Sig. (Smaller Portion)
vwo (n = 26)						
	@IS_SFLE	.320	.111			
	@IS_ID	.464	.017	.502		
	@IS_PST	.411	.037	.437		
	@IS_APF	.240	.238			
	@IS_IM_CS	.446	.022	.480		
	@IS_AMF_CS	.369	.063			
	@IS_TOTALSCALE	.439	.025	.471		
	@BMS_P	.044	.830			
	@BMS_CF	-.094	.648			
	@BMS_PM	-.010	.960			
	@BMS_DT	.344	.085			
	@BMS_BF_CS	-.124	.545			
	@BMS_PM_CS	.222	.275			
	@BMS_TOTALSCALE	.015	.942			
vmbo bbl en kbl (n = 25)						
	@IS_ID	.147	.482	.148	-2.374	.009
	@IS_PST	-.021	.922	-.021	-3.067	.001
	@IS_IM_CS	-.030	.888	-.030	-3.417	.001
	@IS_TOTALSCALE	-.026	.903	-.026	-3.332	.001
vmbo tl (n = 44)						
	@IS_ID	.227	.139	.231	-2.085	.019
	@IS_PST	.077	.621	.077	-2.764	.003
	@IS_IM_CS	.161	.297	.162	-2.438	.007
	@IS_TOTALSCALE	.084	.586	.085	-2.967	.001
havo (n = 29)						
	@IS_ID	-.115	.553	-.115	-4.316	.000
	@IS_PST	.114	.556	.115	-2.252	.012
	@IS_IM_CS	-.166	.391	-.167	-4.519	.000
	@IS_TOTALSCALE	-.144	.455	-.145	-4.307	.000

NB. Vetgedrukte correlaties zijn significant.

Bijlage F

Gespreksleidraad telefonisch interview

1. Hoe zijn uw ervaringen met individuele professionalisering?
2. Hoe zijn uw ervaringen met professionalisering die met meerdere collega's tegelijk wordt gevolgd?
3. Hoe zijn uw ervaringen met professionalisering die op eigen initiatief is ingezet?
4. Hoe zijn uw ervaringen met professionalisering die door de school wordt opgelegd?
5. Welke vorm van professionalisering is volgens u effectief voor uw lesgedrag?
6. Welke vorm van professionalisering is volgens u niet effectief voor uw lesgedrag?
7. Wat hebt u nodig om de kwaliteit van uw lesgedrag op niveau te houden of te verbeteren?

Bijlage G

Transcripties en codering telefonisch interview

Legenda

Individuele professionalisering
Collectieve professionalisering
Professionalisering op eigen initiatief
Professionalisering die is opgelegd
Effectieve professionalisering voor lesgedrag
Niet effectieve professionalisering voor lesgedrag
Persoonlijk effectieve professionalisering voor lesgedrag



Codes/thema's	Transcripties	Opmerkingen
Individuele professionalisering	<p>001</p> <p>Ik wou beginnen met de vraag hoe jouw ervaringen zijn met professionalisering als je dat in je uppie doet. Dus dat je op je zelf een cursus gaat doen.</p> <p>Daar heb ik de beste ervaringen mee, omdat dat altijd aansluit bij wat ik wil leren. Ik merk dat ik elke dag bezig ben met professionalisering. Ik lees veel, ik hou mezelf op de hoogte van actuele ontwikkelingen, vind daar wat van, wees kritisch. En ik denk dat dat stap één is om bij te blijven. En ik lees ook veel ervaringen. Op twitter ben ik vrij actief. Veel ervaringen van wat mensen uit het onderwijsland doen. Dat houdt je ook scherp. Dan hoor je een hele hoop meningen. Dat is eigenlijk mijn primaire manier van professionaliseren. Heel bewust naar scholing gaan. Ik heb de afgelopen zes jaar twee masteropleidingen gedaan dus dat houdt me wel van de straat.</p> <p>Een korte cursus doe jij minder. Jouw professionalisering ziet er meer uit als je op twitter begeven.</p> <p>Ook. Ik ga ook wel eens naar een scholing. Maar omdat ik van de zes jaar vier jaar in de schoolbanken heb gezeten, daar haalde ik voldoende uit dat ik niet verder daar cursussen ging.</p> <p>Mag ik vragen wat voor Masteropleidingen jij gedaan hebt?</p> <p>Ik heb eerst de master Leren en Innoveren gedaan bij Hogeschool Windesheim. En daarna heb ik de eerstegraadsopleiding gedaan voor Engels.</p>	<p>Kern:</p> <p>Effectieve professionalisering sluit aan bij behoefte</p> <p>Vormen:</p> <p>Lezen Twitter Masteropleiding</p>
Collectieve professionalisering	<p>Als je met meerdere collega's tegelijk een scholing doet of een vorm van professionalisering dat is een iets mindere ervaring voor jou. Kan je uitleggen waarom? Is dat alleen omdat het niet heel direct aansluit? Kan je daar iets meer over vertellen?</p> <p>De meeste scholing die vanuit de school wordt georganiseerd is mijn ervaring, A het wordt je al een stukje opgelegd dus daar ontnem je al een stuk motivatie. Mijn ervaring is dat het vaak niet aansluit bij wat wij op dat moment nodig hebben of wensen of waar we als team mee bezig zijn of eigenlijk als docenten mee bezig zijn. Eerder dat de school een nieuwe koers wil inslaan en nu moet iedereen geschoold worden want anders weten ze niet waar het over gaat. Nee, ik zie dat ook niet als een vorm van professionalisering, maar als een vorm van kennisbrengen. Maar een cultuurverandering dat doe je niet met een scholing. Daarnaast heb ik zelf wel onderzoek gedaan naar professionalisering in mijn Masteropleiding Leren en Innoveren. En daar heb ik met een gerichte groep collega's, dat waren er vijf, een vraag uitgezet, wat willen wij leren op differentiëren in vreemde taalverwerving. En dat hebben we</p>	<p>Kern:</p> <p>Voor collectieve professionalisering is vaak minder motivatie. Collectieve professionalisering sluit minder vaak aan op behoefte.</p> <p>Vormen:</p> <p>Masteropleiding</p>

<p>Professionalisering op eigen initiatief</p>	<p>met z'n allen onderzocht. En dan raak je aan een stuk wat heel dichtbij staat aan wat je elke dag meemaakt. En dat vond ik een hele nuttige vorm.</p> <p>Dit raakt professionalisering op eigen initiatief. Heb je dat wel eens gedaan, met het team of met je sectie of met een groepje met dezelfde vraag, waarbij je zelf het initiatief kon nemen om een cursus te gaan doen of welke vorm van professionalisering dan ook? Hoe is je ervaring daarmee?</p> <p>Er zijn eigenlijk twee dingen die lopen. Twee jaar geleden ben ik nieuw op deze school gekomen. Toen merkte ik dat er geen doorlopende leerlijn was op de vakgroep waar ik werkte. Daar heb ik eerst wat geprobeerd sturing aan te brengen maar op een gegeven moment dacht ik; dit werkt niet zo 1 op 1. Dus ik heb in overleg met de vakgroepvoorzitter een hele dag op de hei gekregen. Daar heb ik wel een stuk leiding genomen om een doorlopende leerlijn neer te kunnen zetten waar we tot op de dag van vandaag de dag nog steeds actief mee werken. Dat heeft echt wel een ommekeer gebracht in hoe we samenwerken met elkaar. En dat we doelgericht aan het lesgeven zijn in plaats van dat we slaaf zijn van de methode. Even twee uitersten bij elkaar.</p> <p>En vorig jaar heb ik een LOF aanvraag ingediend die helaas afgewezen is. Dat ging om literatuuronderwijs. Wij geven als MVT docenten allemaal literatuur onderwijs. Iedereen doet dat op zijn eigen eilandje. En die leerlingen zeggen: ja, dat hebben we al bij Nederlands gehad. We behandelen het alsof het helemaal nieuw is. We wilden samen met de collega's een curriculum voor literatuuronderwijs schrijven die binnen de talen, ook de klassieke talen, Nederlands, vakoverstijgend is. Alleen dat is, dat ging dus niet door. En nu zijn we dat in kleine vorm, met een klein comité, hebben we iemand van de Rijksuniversiteit Groningen uitgenodigd om ons daarin te begeleiden. Dat staat nog op de planning dit schooljaar.</p> <p>Dat is mooi, want dan doe je het eigenlijk in een iets kleinere setting en dan toch weer vanuit je eigen initiatief.</p>	<p>Onderzoek</p> <p>Kern:</p> <p>Professionalisering op eigen initiatief sluit aan bij behoefte</p> <p>Er is een drive om iets voor elkaar te krijgen. Het het leeft.</p> <p>Vorm:</p> <p>Werken in secties</p> <p>Samen curriculum ontwikkelen</p>
<p>Professionalisering die is opgelegd</p>	<p>Dat is dan ook echt iets wat leeft onder ons.</p> <p>Dan was mijn volgende vraag hoe je ervaringen met professionalisering is die door de school is opgelegd, maar daar ben je al heel duidelijk in. Als ik je goed begrijp is dat kennis bijbrengen meer informeren dan in plaats van professionaliseren. Zeg ik dat zo goed?</p> <p>Ja, dat is niet het doel, niet de insteek, maar dat is meestal het resultaat. Ik vraag me af in hoeverre dat echt gedragsverandering en capaciteitsverandering bij docenten oplevert. Dan weten we meer over dat onderwerp met z'n allen en is het nuttig in de vergaderingen. Ja, dat is mijn ervaring.</p> <p>Dus eigenlijk zeg jij dat als je echt gedragsverandering wilt hebben als school, helpt het niet om de professionalisering op te leggen, teambreed of vanuit school. Hoor ik jou dan ook zeggen, dan is het veel beter om te stimuleren dat mensen hun eigen initiatieven kunnen ontplooiën?</p> <p>Nou, ik vind eigenlijk professionalisering een must. Als het goed is, ik geloof heel erg in leiderschap daarin. Als je een goede teamleider daar neerzet, die heeft een visie, die wil ergens naartoe waar we nu nog niet zijn. Als je die cultuur creëert waar we nu nog niet zijn, dan gaan mensen vanzelf professionaliseren. Ik vergelijk het eigenlijk met het boekje De Kleine Prins waarin staat dat als wil dat mensen gaan varen, leer ze dan verlangen naar de zee. En dat is een beetje hoe ik daar tegenaan kijk.</p>	<p>Kern:</p> <p>- informeren i.p.v. professionaliseren</p> <p>Tip: zorg voor een cultuur waarin leraren vanzelf gaan professionaliseren</p>
<p>Effectieve professionalisering voor lesgedrag</p>	<p>Welke vorm van professionalisering is volgens jou het meest effectief als het gaat om verandering in lesgedrag?</p> <p>Dat is een lastige. Ik denk effectief, op de man af, op de persoon, dus voor mij als individu, is het toch echt mijn eigen onderzoekende houding die dan een hele grote rol speelt. Dat kan ik niet echt in één vorm gieten. Ik denk wel, als je een langdurige, een blijvende verandering wil inzetten, dan zul je dat toch als team moeten gaan doen. Dus hoewel ik daar veel negatieve ervaringen in heb met die vorm van professionalisering, denk ik wel dat het de meest efficiënte is op langere termijn. Ergens naartoe gaan en daar als team in professionaliseren.</p> <p>Maar daarbij zeg je ook: dat werkt voor jou in ieder geval het beste op moment dat dat start bij je eigen onderzoekende houding</p>	<p>Kenmerken en vormen:</p> <p>Onderzoekende houding van de leraar</p> <p>Als team professionaliseren</p>

<p>Niet effectieve professionalisering voor lesgedrag</p> <p>Persoonlijk effectieve professionalisering voor lesgedrag</p>	<p>Ja, klopt. Maar ik heb ook wel geleerd, niet iedereen heeft die onderzoekende houding zoals ik dat heb. Sommigen vinden het gewoon helemaal prima zoals het is en zien niet de noodzaak in om iets anders te gaan doen en die zul je toch in een teamcultuur van een lerende team mee moeten krijgen.</p> <p>Welke vorm van professionalisering is volgens jou echt niet effectief voor het lesgedrag? Daarvan zei je eigenlijk als dat je alleen maar kennisoverdracht doet. Maar toch maak je ook een brug, want uiteindelijk moet je het toch met het team doen. Wat is volgens jou not done om het lesgedrag bij docenten te ontwikkelen?</p> <p>Een vorm van professionalisering waar geen draagvlak voor is. En dat mag ook weer elke vorm zijn. Als er geen draagvlak voor is dan gaan mensen toch weer hun eigen dingetje doen. De vorm is onderhevig aan de draagvlak dat het team heeft.</p> <p>Wat heb jij nodig voor jouw situatie om de kwaliteit van jouw lesgedrag op niveau te houden? Je mag dan ook wat breder denken. Jij zegt; ik lees heel veel. Ik bevind me op twitter. Maar wat is voor jou nog mee nodig, misschien kun je er nog wat meer over vertellen, om de kwaliteit van jouw lesgedrag op niveau te houden of te verbeteren?</p> <p>Tijd met collega's. En dat hebben we niet heel veel. We geven heel veel lessen in Nederland en in het onderzoek dat ik ook gedaan heb naar professionalisering kwam dat al echt sterk erboven uit. Wat is het belangrijke aspect in professionalisering, dat is het sociale aspect. Het uitwisselen van ervaringen, het delen van interpretaties. En dat zie ik als heel nuttig. Alleen zie ik ook dat dat er heel eronder sneeuwt als we onze eigen lessen voorbereiden.</p> <p>En kan je nog concreter vertellen waarom dat in jouw geval en in jouw ervaring ook echt nuttig is gebleken? Dat je ook los van wat je weet uit onderzoeken, dat je hebt ervaren van he, dat het me heel erg heeft geholpen?</p> <p>Ja, ik ben best wel snel geneigd om een idee een leuk idee te vinden en dat gaan we dan de volgende dag uitproberen. Dus het heeft voor mij heel erg nut om dat even bij iemand te checken. Van he ik heb een idee, wat vind jij daarvan? Ik heb natuurlijk mijn gekleurde bril dan op dat moment op en die persoon nog niet, misschien wel niet. Dus die kan even kritisch met mij meedenken en buiten mijn eigen kaders gaan denken. Ik denk dat iedereen daar wat aan heeft. Maar dat heeft mij wel heel veel gebracht. Ik heb nu een collega die iets anders lesgeef dan ik. En dat is heel nuttig. Want die denkt gewoon heel anders en die ziet dingen weer anders dus dat schuurt en dat schaaft soms zowel negatief als positief. Maar uiteindelijk houden we elkaar ook, en mij ook vooral echt scherp. Dat ik niet lukraak alles ga doen, maar even check: oh, ja, hier zitten de risico's.</p> <p>Heb je nog een heel concreet voorbeeld van iets wat je geleerd had en wat dat precies veranderd heeft in jouw lesgedrag?</p> <p>Ja, het afgelopen jaar heb ik mij heel erg ingelezen in de term 'retrieval practice'. Dat heeft heel veel te maken met het ophalen uit je geheugen. Een stukje geleerd over hoe je geheugen werkt. En dat heeft eigenlijk elke les die ik nu geef wel veranderd. Ik ben veel meer quizjes gaan geven, vragen gaan stellen, van de stof die al behandeld is ip elke les weer nieuwe informatie geven. Heel veel herhalen. Het is natuurlijk iets traditioneels misschien, maar wel heel erg goed.</p>	<p>Kenmerken en vormen:</p> <p>Geen draagvlak</p> <p>Kenmerken en vormen:</p> <p>Tijd met collega's om ervaringen uit te wisselen en ideeën en kritisch mee te denken</p> <p>Lezen</p>
--	--	--

Gereduceerde samenvatting van de resultaten van de interviews

Individuele professionalisering

Veel individuele professionalisering is op eigen initiatief gekozen en georganiseerd. Meestal gaat dit om cursussen of studiedagen/conferenties buiten de school, maar het kan ook gaan om het doen van een opleiding, het lezen van een boek of deelnemen aan fora op Social Media. Het kan hierbij gaan om vakinhoudelijke, vakdidactische of andere onderwijskundige onderwerpen. Docenten kiezen voor een onderwerp die hun interesse heeft en aansluit op hun behoefte. Hierdoor is de motivatie groot. De meeste docenten hoeven hier niet of nauwelijks verantwoording over af te leggen. In redelijk overleg worden aanvragen voor studiedagen of cursussen vrijwel altijd gehonoreerd.

Een groot voordeel is dat als je zonder je collega's naar een scholing gaat, je sneller in contact komt met collega's van andere scholen en zo meer komt tot uitwisselen van verschillende inzichten en onderwijsaanpak. Dit levert nieuwe input op. Een nadeel van individuele professionalisering is dat de transfer naar een team lastiger is als er slechts één persoon op scholing is geweest. De docent is zelf verantwoordelijk voor het vervolg in de eigen onderwijspraktijk. Een praktisch nadeel is dat voor individuele professionalisering vaak lessen uitvallen en werk blijft liggen, als de docent op scholing is.

Collectieve professionalisering

Veel collectieve professionalisering is opgelegde professionalisering in het eigen team op de eigen locatie. Deze sluit vaak minder aan op de persoonlijke leerbehoefte van de docenten en hierdoor wordt hierdoor ervaren docenten minder motivatie. Ongemotiveerde collega's hebben een negatieve invloed op het leerproces van anderen. Indien collega's en teams worden betrokken bij de invulling en organisatie van de gezamenlijke studiedagen, worden deze wel als zinvol ervaren.

Indien collega's samen op een gerichte externe cursus ervaren ze meer motivatie. Als team of vaksectie op cursus mogen geeft veel draagvlak voor het onderwerp en heeft vaak meer succes bij de implementatie in de eigen onderwijspraktijk. Ook het napraten over de scholing, waarbij ervaringen en zienswijzen worden uitgewisseld, wordt als zinvol ervaren. Er wordt niet vaak voor deze vorm gekozen.

Docenten geven aan dat er veel behoefte is om van en met collega's te leren. In de praktijk komt hier weinig van terecht.

Professionalisering op eigen initiatief

Professionalisering op eigen initiatief sluit aan bij de leerbehoefte van de docent en hierdoor is de docent gemotiveerd. Deze initiatieven kunnen vanuit de individuele docent ontstaan, maar ook vanuit een vaksectie. Docenten geven aan dat ze veel behoefte hebben aan ruimte voor eigen initiatief, autonomie en vertrouwen.

Niet altijd zijn dit soort scholingen direct terug te zien in de organisatie, want het kan ook gaan om persoonlijke ontwikkeling van de docent. De meeste docenten vinden het fijn als ze scholing niet opgelegd krijgen, maar eigen keuzes mogen maken. Toch zien docenten ook voordelen van opgelegde scholing, aangezien de meeste docenten niet verplicht worden om hun individuele scholing in te zetten of hierover verantwoording af te leggen en de meeste docenten kiezen voor scholing binnen hun eigen comfortzone.

Professionalisering die is opgelegd

De term opgelegde professionalisering wordt snel geassocieerd met scholing waarbij kennis wordt gepresenteerd aan een grote groep en de aansluiting op de eigen onderwijspraktijk wordt gemist. Hierbij worden voorbeelden genoemd van schoolbrede studiedagen waarbij de schoolleiding mogelijk meer bedoelingen heeft dan alleen de kennisoverdracht. Indien de docenten niet betrokken zijn bij de invulling van dit soort team- of schoolbrede studiedagen, worden ze wisselend ervaren. Voor de ene docent zijn het zinloze studiedagen die niet aansluiten op de leerbehoefte en eigen onderwijspraktijk. Een andere docent ervaart het als een verrijking omdat er sprekers of onderwerpen zijn die zij wel interessant vinden. Ook worden er soms onderwerpen behandeld die ze uit zichzelf niet hadden opgezocht, maar wel als waardevol worden ervaren. De meeste docenten geven aan dat de schoolleiding ook best mag bepalen wat er geleerd wordt en dat het een verrijking kan zijn om iets anders te leren. Ook is het de realiteit dat je over de kwaliteit van een scholing pas achteraf kunt oordelen. Een opgelegde scholing voor een team met een duidelijk doel, waarbij rekening wordt gehouden met de onderlinge verschillen en de onderwijspraktijk kan zelfs veel energie geven. Bij alle opgelegde scholingen is het belangrijk dat het nut en het waarom goed wordt onderbouwd aangezien er anders vanzelf weerstand ontstaat. Als schoolleiding voor een langere periode aandacht besteedt aan het vervolg komt dit het gevoel van effectiviteit ten goede.

(Persoonlijke) effectieve professionalisering voor lesgedrag

Alle geïnterviewde docenten geven aan dat ze behoefte hebben aan uitwisseling met andere collega's maar dat in de praktijk hier weinig van terecht komt en niets structureel voor is geregeld. Ook noemen alle geïnterviewde docenten de behoefte aan concrete voorbeelden. Docenten hebben behoefte aan ruimte, vertrouwen, eigenaarschap/autonomie en dat er rekening gehouden wordt met de onderlinge verschillen in ervaring, interesse, vakgebied en doelgroep. Het is duidelijk dat docenten vinden dat de echte transfer naar de onderwijspraktijk ook daadwerkelijk op deze onderwijspraktijk moet plaatsvinden. Collega's of coaches die meekijken in de les zouden hierbij kunnen ondersteunen. Een korte scholing is niet effectief om vaardigheden te implementeren in de onderwijspraktijk. Herhaling en scholing over een langere periode is wenselijk.

Voor alle vormen van scholing geldt dat de kwaliteit afhangt van de deskundigheid van de aanbieder. Docenten ervaren professionalisering als zinvol als een spreker/docent/schrijver meer weet dan zij, praktijkervaring heeft en nieuwe inzichten geeft. Docenten willen in het verhaal iets herkennen uit hun eigen onderwijspraktijk. Tevens moet het onderwerp passen bij de leervraag van de docenten. Alle ondervraagde docenten geven aan dat ze vooral behoefte hebben aan concrete voorbeelden die aansluiten bij de mogelijkheden in hun eigen onderwijspraktijk. Het kunnen maken van eigen keuzes is een belangrijke factor in motivatie. Docenten ervaren professionalisering als zinvol als het onderwerp voor professionalisering logisch voortkomt uit de eigen onderwijspraktijk, de scholing over een langere periode is georganiseerd en er aandacht is voor de implementatie. En het daadwerkelijk toepassen van nieuwe kennis of technieken leer je toch vooral door te doen in je eigen praktijk. Leren van en met elkaar op de werkvloer is dus essentieel en dit ondersteunt de ideeën over *workplace learning*.